

54854 163

TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1

2001. 41. ÉVFOLYAM

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja); Dr. Fülöp László (Kaposvár);

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);

Muhovitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);

Dr. Mágoriné Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény); Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap az Oktatási Minisztérium és a Juhász Gyula Tanárképző

Főiskola támogatásával jelent meg.

## TARTALOM

Dr. Bán Ervin: Iskolai kapcsolatok változó világunkban . . . . .	3
Kollár Andrea: Nyelvtanulás, nyelvoktatás az Európai Unióban . . . . .	5
Ferenczi István: Rendszerszemlélet a cigány gyerekek iskolai esélyteremtésében. . . . .	10
Dr. Karlovitz János: Kiadói műhelymunka, nyomdai minőségbiztosítás a tankönyvkiadásban . .	14
Dr. Légrádi László: A serdülők érzelmi nevelése . . . . .	22

## MŰHELY

Takács Mária: Milleniumi és hazafias nevelés a gyakorlatban . . . . .	28
Dr. Szabó Istvánné: Kollégiumunk 10 évének tartalmi munkája . . . . .	29
Dr. Domonkos János: Balatonfüred irodalmi, történelmi nevezetességeiről . . . . .	31
Szűjártó Imre: Másfél óra dokumentumról és fikcióról. . . . .	33
Németh Sándorné: Emlékműsor a magyar kultúra napja alkalmából . . . . .	35

## ÖRÖKSÉG

Dr. Oláh János: István király, a nevelő . . . . .	39
---	----

## SZEMLE

Mészáros Beáta: Vámos Ágnes: Magyarország tannyelvi atlasza . . . . .	42
Fóris Ágota: Kiss Gábor–Pusztai Ferenc: Új szavak, új jelentések 1997-ből . . . . .	44
Dr. Nagy Andor: Hegedűs László: Média-didaktika . . . . .	45
Fáyné dr. Dombi Alice: Varga István–Oláh János: Becker Vendel élete és munkássága . . . . .	46
Dr. Domonkos János: Szentévi Eucharisztikus Világkongresszus Rómában . . . . .	47
Dr. Domonkos János: Herény régi emlékei egy kiállítás tükrében . . . . .	48

2001 FEBR 07



## Iskolai kapcsolatok változó világunkban

### – TEKINTÉLY ÉS KOMMUNIKÁCIÓ –

Gimnazista koromban, még 1945 előtt, az igazgatónk többször és határozottan kijelentette: „Azt tiszteljük, aki tiszteletre méltó.” Nyilvánvaló a kijelentés értelmének a megfordíthatósága: aki személyiségével, magatartásával nem tudja a tiszteletet kiérdemelni, annak a tiszteletére az embereket rákényszeríteni nem lehet. Megszorító kiegészítést az igazgató nem tett a szavaihoz, tehát bizonyosan érvényesnek tartotta nézetét a szülőkre és tanárookra vonatkozóan is.

Meghökkenítő kijelentés volt egy tekintélyelvű társadalomban, amelynek az iskolája is a tekintély rendjére épült. A mi gimnáziumunk papi iskola volt, tehát a katolikus egyház tekintélytisztelő hagyománya is erősítette az általános társadalmi követelményt. A meghökkenés az igazgató személyével is kapcsolatos volt.

Vezetői tevékenysége látszatra ellentmondott a tekintélyről adott magyarázatának. Óráin ugyan szívesen vette az önálló gondolkodást, filozófiaórán még a vitát is, de a tantermen kívül idegesen követelte az általa helyesnek tartott rendet, az iskolák militarizálása idején pedig a kaszárnya szabályait próbálta az iskolára erőltetni. (A tanári irányítást „parancs”-nak nevezte.) Különös volt ez az ellentmondás egy nagy műveltségű, Nyugatot járt ember pedagógiai tevékenységében. (Elítélendő, de érthető, hogy 1945 után meghurcolták.) Aki azonban ismeri a *kort*, egy kis gondolati kanyar után megérti: a tekintély csak normális emberi kapcsolatokban lehet valódi, az ilyen kapcsolat hiánya esetén nem. Márpedig a militarizmus érvényteleníteni igyekezett minden emberi viszonyt; az „alázatosan jelentem” idején teljesen érdektelen volt még az is, hogy a legénység kirökhögi az őrmestert a háta mögött.

Úgy látszik, mintha a hatvan évvel ezelőtti, szinte lázadásra ingerlő kijelentést igazolná az idő. A felnőtt és felnövő, pedagógus és iskolás közötti kapcsolat napjainkban nem a tekintélyen alapul; sok felnőtt szerint a serdülők, sőt a gyerekek, nem tisztelnek senkit. A tisztelet felmorzsolódását nyomon követhetjük az irodalomban is, némely író – kimondhatjuk – uszít a *szülők* ellen. (A nevelőkről elkedvetlenítő képet mutató filmeket régóta láthatunk.)

A jelenlegi, hivatalosnak látszó véleményt a következőképpen lehet egyszerű nyelvezetre lefordítani: a tekintély kora elmúlt, a tanítónak, tanárnak a maga pedagógiai erejéből kell a tiszteletet megszereznie, legyen tehát „vonzó személyiség”, értsen tanítványainak nyelvén, gondolkodjon együtt velük, tanítson élvezetesen stb. Jól ismerjük: általánosságok, és keveset közölnek velünk arról, hogy miként kellene ezt pedagógiai aprópénzre váltani. A sajtó egy része óvatosabb, sokszor felhívja a figyelmet a kedvezőtlen közegre is.

Ha a tekintélyelvű világban nem áll biztos lábon a tekintély, ha voltak, akik – mint írásom elején példáját idéztem – feltételhez kötötték, mit várhatunk a mi korunkban?

A tiszteletet kiváltó pozitív tanári személyiségjegyeket fel lehet sorolni, csak hát tudnunk kell, hogy ezek a személyi értékek relatívak. Ami régen vonzott, az ma érdektelen lehet, esetleg visszatetsző. De régen is, most is: ami X tanulóban (vagy osztályban) tiszteletet ébreszt, nem hat Y tanulóra. Hosszú és a tanítás minden fokán átfutó tanári pályámon hihetetlen fonákságokat tapasztaltam. Voltak rossz korszakaim, amikor szégyellni való pedagógiai hibákat követtem el, pedagógiai tehetségtelenségnek látszottam, olykor ehhez még az iskolavezetés gáncsoskodása is járult –, és ezekben az időkben voltak őszintén tisztelő, szerető tanítványaim, és voltak osztályok, amelyekben iroda-

lomóráimnak engem is meglepő, az érettségiig tartó sikerük volt. Nemrég találkoztam negyven meg negyvenöt éve érettségizett diákjaimmal; még most is emlegetik, hogy én adtam meg nekik az irodalom értését és örömét. Szóval, gyarló korszakomban tartós tekintélyt szereztem tanítványaim egy részénél, mert sikeresen tudtam szövetkezni az irodalommal.

Ezzel elmondtam, hogy mi az alapja a diák részéről elfogadott tekintélynek: a tanár és a tanítvány közös értékrendje (legalább részleges). A tanár tehát akkor számíthat tiszteletre, ha az általa felajánlott értékeket a diákja is vallja. A választ szinte hallom: a pedagógus fogadtassa el a saját (vagy a hivatalosság...?) értékét a tanítványaival. A kritikus gondolkodásuk legyintenek! „Könnyű azt mondani!” A legpresszimistább változatot az előző évtizedben írta le egy kollégánk: tanítványainkat nem mi neveljük, hanem a szórakoztatóipar. Az iskolásokat hullámverésként éri a „külvilág” temérdek hatása és reklámja, lehet a család belső rendjének logikája is nagyon különböző az iskolától – tudjuk ezt semlegesíteni? De a „fogadtassuk el” *jogossága* is kétséges. Van-e jogunk az általunk választott értékek elfogadását erőltetni? Nevelés lenne az vagy kondicionálás?

Több egyházi iskola felvételi követelményként szabja meg a család és a maga azonos érték-hierarchiáját, ezt azonban a világi iskola nem teheti.

A pedagógiai teendőket jórészt helyi tényezők szabják meg. Ami jó az egyik iskolában vagy az egyik osztályban, kudarc lehet a másikban. A tanár *személyiség*, tehát mindenki mástól különbözik, ez is fontos tényező. Általánosságban szinte csak negatív tanácsot lehet adni. Kerülje a nevelő az olyan magatartást, amely egyéni jellemével nincs összhangban. Ne tegyen olyat, amivel rombolja a maga és a testület tekintélyét, ne jöjjön ki a sodrából. Ne mutasson rossz példát a mások iránti tisztelet dolgában.

A cikkem elején leírt „tiszteljük azt, aki tiszteletre méltó”, mindenképpen érvényes, az is volt, a korunkra jellemző változást abban láthatjuk, hogy az elv nagyon relativizálódott.

Lehet-e tehát a tisztelet követelését közvetlenül a neveléshez kapcsolni? *Egy területen* mindenképpen lehet: az iskolai kommunikációban.

A kommunikációnak nem maga a nyelv az egyetlen tényezője, más összetevői is vannak, például – mint Sophie Moirand francia nyelvész okosan elmagyarázza: – a *megfelelő nyelvi szint* kiválasztása. A tanulónak tehát az iskola jellegének és fokozatának megfelelő nyelvi szinten kell beszélnie a pedagógushoz, de az iskola nem pedagógus dolgozóihoz is, ez pedig nem a pájtás, baráti kör vagy a díszkő nyelvezete. A kulturált és a helyzetnek megfelelő beszéd önmagában még nem igazolja a tiszteletet, de a civilizált stílus minden emberrel szemben kötelező, hiszen az udvarias szavakkal az egyén voltaképpen nem a másik embert, hanem *önmagát* tiszteli. Vonatkozik ez a kommunikáció nem verbális tartozékaira is. A diáknak meg kell tanulnia, hogy az érintkezés stílusának mindenütt szabott rendje van, nem függhet az ő rokonszenvétől vagy ellenszenvétől. Jobb így, még némi kényszer árán is, mint ha pár évvel később tanulja meg, hogyan kell beszélnie például a munkahelyi vezetőjével, aki mint egyén esetleg semmiképpen nem tiszteletre méltó.

Hogyan tanulhatja meg? Elsősorban a nevelőtestület példamutatásából. (Különösen, ha az otthon, a családi kommunikáció nem ad jó mintát.) Sajnálatos, hogy a helyes nevelői példák hatását sokszor rontja a film, gyakran a sajtó, amely szívesen, de jórészt hozzáértés nélkül foglalkozik az iskolai élettel. „A napilapok öles címeikkel nemegyszer hangolták a nem szakmabeli újságolvasókat gyermekeik nevelőivel szemben.” (Dr. Marton Károly) Vigyáznunk kell arra, hogyan beszélünk egymásról a gyerekek előtt; sajnos, a tiszteletet zavaró, a tekintélynek ártó megjegyzések előfordulnak manapság, észlelésem szerint leginkább egynéhány kartársunk anyanyelvi kultúrájának gyöngesége miatt. (Pedig mindnyájan tanultak nyelvművelést tanulmányaik során!)

Ha megesszük a magunkét, követelhetünk, sőt elmarasztalhatunk, például magatartási osztályzat megállapításakor. Meg kell azonban vizsgálnunk, hogy a diákhöz nem illő beszéd valóban tiszteletlenség-e, tehát a kommunikáció nyelvi szintjének *tudatosan rossz* megválasztása-e. Lehet, hogy a gyerekekben megvan az őszinte – esetleg sajátosan értelmezett – tisztelet, vagy legalább a

tisztelet szándéka, de szavait nem tudja a szándékhoz igazítani. Valószínűleg gyakoribb eset, mint azt gondolnánk. Az anyanyelvi nevelés egyik feladatkörét láthatjuk benne.

Látszólag csak formák kérdése. A formának azonban ereje is van, vonzza magához a tartalmat, ebben az esetben a nevelés minőségét. Szabályainak megtartása és megtartatása nélkül anarchikussá válik az iskolai kommunikáció, és nem látja el funkcióját a nevelés egyik fő tényezője.

#### IRODALOM

*Dr. Légrády László: Fegyelmezés és nevelés. Módszertani Közlemények, 2000/2., 67-71.*

*Dr. Marton Károly: Oktatáspolitikai mozaikok. Új Katedra, 2000/1., 12.*

*Sophie Moirand: Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette, 1982.*

---

KOLLÁR ANDREA

egyetemi adjunktus

SZTE

Szeged

## Nyelvtanulás, nyelvoktatás az Európai Unióban

### 1. Bevezető

Amikor hazánk uniós csatlakozásának kérdéseiről beszélünk, mindig megemlítjük az idegen nyelvek tanulásával és a nyelvtudással kapcsolatos problémákat. A középiskolai tanárokkal szemben immár elvárásaként fogalmazódik meg, hogy érettségiig juttassák el diákjaikat az első nyelvvizsgáig, a diplomásoknak pedig két nyelvet kell „tudniuk”. A statisztikák ugyanakkor azt mutatják, hogy a magyar lakosság idegennyelv-tudása jelenleg nem felel meg e kívánalomnak, bár a hetvenes, nyolcvanas évekhez képest némileg emelkedett a legalább egy idegen nyelvet beszélők száma, nagyságrendbeli elmozdulást az újabb felmérések nem regisztrálnak.<sup>1</sup>

Milyen lehetőségeink vannak arra, hogy a nyelvtanulás területén végre előrelépjünk? Vajon az Unió segíthet-e a hatékonyabb nyelvoktatás megvalósításában? Az anyagi források – az ösztöndíjak, a vendégoktatók és a nyelvi laboratóriumok – fontosságán túl szakembereink elsősorban az olyan országok nyelvi helyzetének tanulmányozását javasolják, melyek némileg hasonlítanak hazánkhoz.<sup>2</sup>

Az utóbbi évek külföldi szakirodalmát áttekintve meglepődve tapasztalhatjuk, hogy a nyelvdidaktikai írások nagy része éppen olyan nehézségekről számol be, mint amelyeket Magyarországon is tapasztalhatunk. Milyen nyelvet tanítsunk és hogyan? Kell-e küzdeni az angol nyelvi imperializmus ellen? Hány nyelvet oktassunk, és mely életkorban kezdjük a nyelvtanítást? Ezek a kérdések külföldön is napirenden vannak, tehát az uniós tapasztalatok megismerése inkább a közös gondolkodást szolgálja, nem pedig valamiféle receptkönyvet ad a kezünkbe.

### 2. Nyelvi sokféleség Európában

Az európai nyelvoktatás országonként különböző, s az egyes államok tantervei mennyiségi és minőségi eltéréseket is mutatnak.

Bár minden kutató szorgalmazza bevezetését, a korai nyelvoktatás csak kevés országban van jelen. Luxemburgban például a gyerekek hat-hét évesen kezdik el a második nyelvet tanulni, és itt három idegen nyelv tanulása is lehetséges. Luxemburgot azért is ki kell emelnünk, mert az ország lakosságának jelentős része két idegen nyelvet beszél jól, s ez nem mondható el a többi uniós államról. Luxemburg többnyelvű állam, hiszen 1984-ben a német és a francia, azaz a hivatalos nyelvek

mellett a luxemburgi is polgárjogot nyert, így tehát nem meglepő, hogy a pluralizmus a nyelvoktatásban is megnyilvánul. Jó nyelvismeretekkel rendelkeznek még a belgák, a dánok és a hollandok, őket követik a németek, a sereghajtók pedig a spanyolok, az olaszok, a portugálok és a görögök. Nyelvtudás szempontjából az utolsó helyet az angolok foglalják el.

Az uniós államokban az a tendencia figyelhető meg, hogy az idegen nyelv tanítása a 12. életév betöltése előtt kezdődik. 14 éves korban, tehát a középiskola elején indul a második idegen nyelv, mely általában választható. A legtöbb diák által tanult nyelv természetesen az angol; az EU középiskolásainak 83 százaléka tanul angolul, 32 százaléka franciául. Sokkal kisebb a németet, a spanyolt és az olaszt tanulók száma. Más nyelveket a statisztikák meg sem említene, a kis nyelvek eltűnnek az egyéb kategóriában.<sup>3</sup>

Az uniós tagállamok nyelvtanárainak képzése is hasonló a magyarországi formához. A képzést az adott kultúra tanulmányozása uralja, ami elsősorban irodalmat és nyelvészetet jelent, de a szaktárgyi ismeretek nem kapcsolódnak a nyelvtanításhoz, kevés a didaktikai óra, s a nyelvtudás elmélyülésére is korlátozottak a lehetőségek.

### 3. A kilencvenes évek reformtervei Olaszországban

Megérett a helyzet a változtatásra, az uniós polgárok nyelvismeretein, az oktatáson és a tanárok képzésén javítani kell, hangoztatják az állami vezetők.

Vizsgáljunk most meg közelebbről egy olyan országot, amely sok szempontból hasonlít Magyarországra, s ahol a nyelvoktatással kapcsolatos kérdésfelvetések az utóbbi időben jelentősen megváltoztak.

Az olaszt a világnyelvek közé szokás sorolni, de a már idézett statisztikából kiderül, hogy az uniós diákoknak csupán két százaléka tanul olaszul,<sup>4</sup> tehát az olaszoknak is kell nyelvet, nyelveket tanulniuk ahhoz, hogy Európában megértsék magukat. A nyelvoktatás Itáliában is az általános iskolában kezdődik, a francia a leggyakoribb első idegen nyelv. A gimnáziumban belép a második nyelv, de a középiskolák tantervei iskolatípusonként különböznek. A humán gimnáziumokban a latin ma is kötelező egy másik idegen nyelv mellett, de Olaszországban léteznek nyelvi gimnáziumok, ahol a diákok négy nyelvet tanulnak. Kísérleti jelleggel két tanítási nyelvű iskolákat is indítottak, melyek immár évtizedek óta, de továbbra is ideiglenes státusszal működnek. Meg kell még említeni a kisebbségi csoportok iskoláit, ahol szintén különböző formákkal találkozhatunk; a kisebbségi, egynyelvű iskolák, a kéttannyelvű intézetek, a hetenként három-négy órás anyanyelvi óraszámú tantervek és a szakköri jelleggel működő nyelvoktatás mind-mind jelen van az olasz iskolaszerben. Az uniformizálódástól ugyan mindenki óvakodik, ugyanakkor szükség van új irányelvek megfogalmazására, s elsősorban a nyelvtanulás eredményességének a javítására.

A kérdések tehát a következőképpen foglalhatók össze:

- a) Mennyi és milyen nyelvet tanítsunk?
- b) Milyen életkorban kezdődjék az oktatás?
- c) Milyen nyelvidaktikai elveken alapuljon a tanítás?
- d) Hogyan illeszthetők be a kisebbségek a nyelvoktatásba?
- e) Milyen kötelezettségei vannak Itáliának a bevándorlókkal szemben?
- f) Hogyan lehet emelni külföldön az olasz nyelvet tanulók számát?
- g) Hogyan lehetne közelíteni az alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményeit a gyakorló pedagógusok munkájához?

Ezekre a kérdésekre különböző válaszok fogalmazódtak meg az utóbbi években; a következőkben ezeket az eredményeket ismertetjük.

a) Az első kérdés tűnik a legegyszerűbbnek. Ugyanakkor az a tény, hogy jó néhány országban a nemzeti nyelv és az anyanyelv nem szükségszerűen esik egybe, igen bonyolult helyzetet eredményez.

A kiindulópont minden esetben az, hogy az idegennyelv-oktatás csakis akkor lehet sikeres, ha az anyanyelvi nevelés megfelelő szerephez jut a pedagógiai programokban. Amennyiben a gyermek

első nyelve valamely dialektus vagy kisebbségi nyelv, akkor az államnyelv tanítása mellett az anyanyelven is oktatni kell, hiszen az anyanyelv kizárása jelentősen hátráltathatja többek közt a nyelvi-kognitív képességek fejlődését.<sup>5</sup>

Ebből következően az első oktatandó idegen nyelv sok esetben már a harmadik nyelv lesz. Fölmerül a kérdés, hogy megkerülhető-e az angol. Korábban utaltunk arra, hogy Olaszországban hagyományosan a francia nyelvet tanítják, vagyis az angol már csak a negyedik helyet foglalhatná el. A reformtervek egy része nem is nevesíti az angolt, hanem uniós nyelvekről beszél, s két uniós nyelv oktatását javasolja.<sup>6</sup> Egyes kutatók szinte mintha kínosan ügyelnének arra, hogy ne *angol* szót leírják. Mások azonban – köztük a már idézett Marina Sbisá is – azt vallják, hogy az angol nyelv hegemoniája immár történelmi tény, ez ellen küzdeni nem lehetséges, de nem is érdemes. Ha ugyanis az angolt kizárjuk az oktatásból, csak azt érzük el, hogy külföldön az esetek többségében közvetlen kommunikációra nem lesz lehetőségünk. Úgy tűnik, el kell fogadnunk, hogy az angol a nemzetközi kommunikáció legfontosabb nyelve, ezért olyan tantervek kidolgozására van szükség, melyek eredményeképpen a tanulók igen jó angol nyelvi kompetenciára tehetnek szert.

Az angol egyeduralmának megtörését csak még egy idegen nyelv tanulásával érhetjük el. Kézenfekvő lenne egy másik ún. világnyelv; a francia vagy a német bevezetése, ezzel szemben azt látjuk, hogy a második nyelv választásában a vezérlő elv a regionalitás, amely annyit jelent, hogy vagy a területen élő kisebbségi csoport, vagy a szomszédos népek nyelvének tanulását javasolják. Nem másról, mint az uniós nyelvpolitika gyakorlati megvalósításáról van itt szó, mely az angol ellensúlyozása mellett, a szomszédos népek közötti nyelvi távolságok leküzdését célozza. Egy több nyelven kommunikálni tudó európai ember eszményképe bontakozik ki előttünk, s az egyes nyelvek megismerésén túl a kulturális ismeretek bővítése is előtérbe kerül.<sup>7</sup>

b) A második kérdés a nyelvtanítás és az életkor összefüggéseire irányul. Itt mindenképpen meg kell említenünk a korai nyelvoktatás körüli vitákat. Korábban a nyelvtanítás a középiskolai évekhez kötődött. Később mind jobban elterjedtek a korai nyelvoktatás előnyeit hangsúlyozó programok,<sup>8</sup> az irányzat ellentáborában azonban azzal érvelt, hogy az idegen nyelvek elsietett bevezetése a gyermek anyanyelvi és kognitív fejlődését is veszélyezteti. Ezek a viták a közvélemény előtt is ismertek, hiszen a médiumok is gyakran foglalkoznak a témával, éppen ezért szükség lenne olyan empirikus kutatásokra, melyek a kétkedőket meggyőznék. Ezzel kapcsolatban talán Candelier írására érdemes felhívni a figyelmet, aki igen tárgyilagosan foglalja össze mindazt, amit a korai nyelvoktatásról ma tudunk. A hibát véleménye szerint ott követjük el, hogy az óvodás gyermekektől és egyáltalán a korai nyelvtanulástól csodákat várunk.<sup>9</sup> Sokkal fontosabb, hogy ebben az életkorban könnyen kifejleszthetjük a nyelvi érzékenységet, és mivel a kisgyermeknek még szinte egyáltalán nincsenek előítéletei, nyitottá tehetjük más népek kultúrája iránt. Éppen ezért a kisebbségi nyelvek vagy a szomszédos népek nyelvének tanítását ebben az életkorban célszerű elkezdni, hiszen az esetlegesen alacsony presztízsű nyelveket a gyermek nem utasítja el, a középiskolás korban azonban ez már bekövetkezhet.

c) Milyen nyelvidaktikai elveken alapuljon a nyelvoktatás?

A hetvenes években Olaszországban kidolgozták a nyelvi nevelés alapelveit. Ezek a tézisek csaknem negyed évszázadig minden tanterv alapjául szolgáltak. Ha azonban mai szemmel vizsgáljuk e tételeket, rá kell jönnünk, hogy a világ időközben annyira megváltozott, hogy új irányelvekre van szükség.

A tézisek abból indulnak ki, hogy az idegen nyelvek oktatása nem választható el az anyanyelvi neveléstől, s a nevelés elsősorban az iskola feladata, az iskola falain belül kell folynia. Manapság azonban azt látjuk, hogy a fogyasztói társadalomban a fiatalok, az iskolás korúak is helyet követelnek maguknak. Diákjaink az információkat, a tudást nemcsak az iskolában kaphatják meg, más forrásokból is meríthetnek. A legkézenfekvőbb példa természetesen az Internet, ahol ráadásul verbális kommunikációról van túlnyomórészt szó. A külső világ nyelve azonban olyannyira eltér az iskolától, hogy a diákoknak a tanárok által közvetített verbális formák tűnhetnek mesterségesnek, s gyakran lehetünk tanúi

annak, hogy ezeket a formákat tanulóink el is utasítják. Az iskola által kínált kulturális modell, ha nem vesztette is érvényét, jelentősége csökkent.<sup>10</sup> Az iskolának tehát szembe kell néznie azzal, hogy a tudás megszerzésében egy a sok szereplő közül, és egyeduralma végleg megszűnt.

A nyelvtanításban is fordulóponthoz értünk. Az előző évtizedekben a didaktika nem mást jelentett, mint azon módszerek összességét, melyeknek segítségével a nyelvtanár munkája sikeres lehet. A kulcsszó tehát az oktatás volt, és kevés szó esett a tanulóiról. Az utóbbi években azonban a tanulás folyamata is előtérbe került, és a nyelvelsajátítás fázisainak megismerése fontos elemzések tárgyává vált. Ennek oka egyrészt a pszicholingvisztikai kutatásokban keresendő, másrészt viszont abban, hogy nagyon sokan nem szervezett formában tanulták meg a nyelveket.

Itália a nyolcvanas években vált bevándorló országgá. A külföldről menekülő, a munkavállalók semmilyen szervezett nyelvtanításban nem vettek részt, ugyanakkor igen jól kommunikáltak. Ekkor kezdtek el mind többen foglalkozni a spontán nyelvelsajátítás kutatásával. A nyelvtanulás folyamatát a tanuló oldaláról vizsgálták, így egészültek ki az irányított nyelvtanítással kapcsolatos ismeretek. A második nyelv elsajátításáról az első monográfia olasz szerző tollából ennek ellenére igen későn, 1998-ban jelent meg.<sup>11</sup> A kilencvenes évek legnagyobb változása tehát a tanulás-tanítás folyamatának komplex kezelése.

d) Hogyan illeszthetők be a kisebbségek a nyelvtanításba?

Ez a kérdés szinte minden európai államot érint, s nemzetközi dokumentumok sokasága garantálja az anyanyelv használatához és tanulásához kapcsolódó jogokat.<sup>12</sup> A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az egyes államok jogi szabályozásából sok uniós országban még hiányzik a kisebbségvédelmi törvény, vagy a már elfogadott törvények a tantervekben és a hétköznapiakban még nem jelennek meg. Olaszország első teljes körű kisebbségvédelmi törvénye is igen későn, 1999-ben készült el, tehát még korai lenne megvalósítását számonkérni. A törvény elfogadására az első vázlatokhoz képest húsz évvel később került sor, de ez idő alatt több nyelvtanítási reformterv is napvilágot látott, melyek közül a legfigyelemreméltóbb Giovanni Freddi professzor modellje, aki az egész országra kiterjedő, egységes tervezetet alkotott. Itália többnyelvű ország, de a többnyelvűség régióként más és más. Freddi szerint a többnyelvűségnek az iskolarendszerben is meg kell találnia a helyét, de mindenhol a szülők és a gyerekek igényei szerint, illetve az adott terület jellegét figyelembe véve. Ezt a modellt Freddi 1980-ban dolgozta ki, és a kisebbségvédelmi törvény elfogadása előtt közvetlenül újra publikálta.<sup>13</sup> Tervezetében az olasz nyelv, a dialektus, a kisebbségi nyelvek és az uniós nyelvek egyaránt szerepelnek, vagyis Freddi egy országos alaptanterv kidolgozására tesz kísérletet:

	Típus	Az iskola domináns nyelve	A kisebbségi nyelven oktatott tantárgyak	Egyéb nyelvek	Megjegyzések
1. Óvoda	A, Olasz nyelvű (anyanyelvűek és dialektofónok)	Olasz	–	Az első uniós nyelv (játékos bevezető)	Esetlegesen dialektus-használattal
	B, Kisebbségi nyelvű	Kisebbségi nyelv	Az óvodai tevékenységek többsége	Olasz (játékos formában)	
2. Általános isk. alsó tagozat	A, Olasz nyelvű	Olasz		Az első uniós nyelv	
	B, Kétnyelvű (kisebbségi nyelv és olasz a nyelv-szigeteken)	Kisebbségi nyelv	Hittan, földrajz, néprajz, népismeret	Olasz mint második nyelv	Az olasz a közvetítő nyelv a többi tantárgyban
	C, Kétnyelvű (regionális jelleggel, olasz és kisebbségi nyelv a nyelv-szigeteken)	Olasz	Lásd 2/B	Olasz mint nemzeti nyelv, 1. uniós nyelv	Az olasz a közvetítő nyelv minden tantárgyban



3. Általános isk. felső tagozat	A, Lásd 2/A	Olasz	–	Belép a második uniós nyelv	–
	B, Lásd 2/B	Kisebbségi nyelv	Lásd 2/B	Olasz + 1. uniós nyelv	Lásd 2/B
	C, Lásd 2/C	Olasz	Lásd 2/B	Lásd 2/C	

e) Milyen kötelezettségei vannak Itáliának a bevándorlókkal szemben?

Ez a kérdés a nyolcvanas években fogalmazódott meg először, de a hatóságok még akkor sem hoztak intézkedéseket, amikor a bevándorlók száma már meghaladta az egymilliót. Jelenleg közel százezer külföldi diákot tartanak számon a hivatalos statisztikák, míg a felnőttek semmilyen szervezett nyelvvoktatásban sem részesülnek.<sup>14</sup> Azt mondhatjuk, hogy a nyelvészeken kívül senki sem foglalkozik a bevándorlók gondjaival, holott nagy részük Olaszországot végleges hazájának választotta.<sup>15</sup>

Az Olaszországban tanuló külföldi diákok egy része hivatalos státusszal rendelkezik, így helyzetük merőben eltér. A magyar tapasztalatok azt mutatják, hogy ezen a területen is sok tennivaló van még. Az olasz egyetemek láthatólag arra készültek, hogy az Erasmus-program résztvevői valamilyen szaktárgyat tanulnak Itáliában, s az olasz nyelvvel való ismerkedést megérkezésükkor kezdik el. Az olasz szakos bölcsészhallgatók éppen ezért nem tudnak nyelvi kurzusokat választani, pedig az irodalmi és a nyelvészeti tárgyakon kívül a nyelvtanulás lenne a legfőbb céljuk.

f) Magyarországot úgy tartják számon, mint azt az országot, ahol világviszonylatban a lakosság legnagyobb százaléka tanul olaszul. Az olasz nyelv azonban nemcsak hazánkban, de az egész világon rendkívül népszerű. Ugyanakkor a tankönyvírók és a piac nem reagál helyesen az igényekre, mert nem veszik tekintetbe azt a tényt, hogy a nyelvtanulók döntő többsége középiskolás korú. Számos új tankönyv készül, de ezek mindegyike felnőttek számára íródott, és kizárólag az itáliai egyetemek igényeit igyekszik kiszolgálni. Még ha eltekintünk is attól a problémától, hogy a tankönyvek egy „anyanyelv nélküli” diákhöz szólnak, és semmilyen kontrasztív törekvést sem találunk bennük, akkor is meglepő, hogy a kiadók lemondanak a világ különböző országainak középiskolásairól.<sup>16</sup>

g) Az utolsó kérdés a kutatások és a gyakorlat közötti távolságok leküzdésére irányult. Talán ez az a probléma, melyben a legnagyobb lépéseket tette meg az olasz nyelvészek és pedagógusok társadalma az utóbbi években.

A már idézett Giovanni Freddi, az itáliai modern nyelvidaktika legelismertebb alakja, legutóbbi könyvében arra tesz kísérletet, hogy a nyelvtanár számára legszükségesebb ismereteket összefoglalja. A kötet nem módszertani kézikönyv; címe *Pszicholingvisztika, szociolingvisztika, nyelvidaktika*. Freddi szerint a nyelvtanárok munkájának sikere attól is függ, hogy az alkalmazott nyelvészet eredményeit mennyire képesek felhasználni mindennapjaikban.

A másik szimbolikus vállalkozás Camilla Bettonié, akit szociolingvistaként tartunk számon, de nemrégiben egy új szerepkörben, tankönyvíróként is megismerhettünk. Bettoni szándéka az volt, hogy szerzőtársával egy olyan nyelvkönyvet írjon, mely grammatikai ismeretek mellett az olasz nyelvű kommunikáció legjellegzetesebb vonásait tartalmazza, vagyis az élő nyelvet közvetíti.<sup>17</sup>

#### 4. Összegzés

A nyelvtudás és a nyelvtanulás kapcsán gyakran azt gondoljuk, hogy az uniós országokhoz képest immár behozhatatlan a lemaradásunk. Az olasz példa bemutatásával azonban azt próbáltam bizonyítani, hogy más államok is sok-sok problémával küszködnek, s ezekre a kérdésekre sajnos nem lehet univerzális válaszokat adni. A megoldás felé vezető úton az első lépés talán az lesz, ha a kutatók és a gyakorló pedagógusok párbeszédet kezdenek egymással. Ennek fórumai nemcsak a hagyományos továbbképzések lehetnek, amelyeken a kommunikáció igen gyakran egyirányú, hanem azok az alkalmazott nyelvészeti Ph.D.-programok, melyekbe immár egyre több aktív nyelvtanár kapcsolódik be.

- <sup>1</sup> Terestyéni Tamás, *Vizsgálat az idegennyelv-tudásról*, In: Modern Nyelvoktatás, 1996. 3. 15. Terestyéni adataiból kiderül, hogy a hetvenes-nyolcvanas évek fordulójától a kilencvenes évek közepéig mindössze két százalékkal emelkedett a nyelvtudók száma Magyarországon.
- <sup>2</sup> Terestyéni Görögországot, Portugáliát és Finnországot említi.
- <sup>3</sup> Siguan, M., *La Europa de las lenguas*, Alianza, Madrid, 1996. 171. Siguan hozzáteszi, hogy az egyetemen a választható nyelvek listája jelentősen bővül.
- <sup>4</sup> Siguan, i. m. 171.
- <sup>5</sup> Sbisà, M., *Un'utopia linguistica* In: Italiano e Oltre, 1999. XIV. 95.
- <sup>6</sup> Freddi, G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino, 1999. 110.
- <sup>7</sup> Az új évezred nyelvpolitikai elveinek kidolgozásában Szépe György munkásságát kell elsősorban megemlítenünk. V. ö. Szépe–Derényi (szerk.), *Nyelv, hatalom, egyenlőség*, Corvina, Budapest, 1999. 251-273.
- <sup>8</sup> V. Titone, R., *Per una educazione plurilingue e interculturale*, ELI, Recanatì, 1997. 23-31.
- <sup>9</sup> Szépe, i. m. 260.
- <sup>10</sup> Simone a váltás időpontját az 1976. évben jelöli meg, amikor az olasz televíziót szinte elárasztották a japán rajzfilmek. Simone, R., *Le Tesi per il 2000*, In: Italiano e Oltre, 1999. XIV. 85.
- <sup>11</sup> Pallotti, G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998. 380.
- <sup>12</sup> V. ö. Kollár A., *Nyelvpolitika és nyelvi jogok Olaszországban*, In: Módszertani Közlemények, 1999. 39/5. 194.
- <sup>13</sup> Freddi, i. m., 110.
- <sup>14</sup> Kollár A., *Interkulturális nevelésről olaszországi tapasztalatok tükrében*, In: Módszertani Közlemények, 2000. 40/3. 132.
- <sup>15</sup> A téma legkiválóbb ismerője Itáliában Anna Giacalone Ramat.
- <sup>16</sup> A legfontosabb olasz intézetek, melyek külföldiek oktatásával foglalkoznak: Perugia és Siena egyetemei. Az utóbbi években Magyarországról fogad diákokat a római Università Tre is.
- <sup>17</sup> Bettoni, C., Vicentii, G., *Passeggiate italiane*, Bonacci, Roma, 1997. 288.

---

FERENCZI ISTVÁN igazgató  
 APNE INTÉZMÉNY  
 Nyírmada

## Rendszerszemlélet a cigány gyerekek iskolai esélyteremtésében

Egy roma gyerekek hatékony nevelését vizsgáló kerekasztal-beszélgetés hozzászólásában hangzott el a következő jó szándékú, de türelmetlenségből fakadó megnyilatkozás: „Mindig csak a nevelésről beszélünk, ha a cigány gyerekek gondjairól van szó, azt mondják már meg nekem, hogy hogyan tanítsam meg a hetedikos túlkoros roma fiúknak a matematika tantervi követelményeit.”

Azt hisszük, igaza van a kollégánő kilátástalanságot sugalmazó kifakadásának. Bizonyára nem fogja tudni a túlkoros, a tanórai munkához hozzá nem szoktatott, netán félanalfabéta tanítványát megtanítani arra a minimális ismeretanyagra, amire a nyolcadikos követelmények teljesítése biztonságosan építhető.

Ez a kollégánő feladatorientált, tenni szeretne, nem férhet kétség jószándékához. A sikertelenség mégis „borítékolva” van szakmunkáját illetően, mert az iskolai tapasztalatok azt jelzik, hogy a szokásos módszerekkel és tartalommal történő iskolai tanítás fejlesztő hatása önmagában nem képes kompenzálni a cigány gyerekek iskoláskor előtti pszichológiai képességében meglévő hiányokat, majd a tankötelezettség ideje alatt az alapkészségekben (olvasás, helyesírás, számolás) bekövetkező nagyfokú lemaradást.

Az iskolába beiratkozott gyerekeknél a hiányok csak pszichológiai fejlesztő eljárások segítségével korrigálhatók. Az alapkészségek megszilárdítása pedig külön fejlesztő foglalkozásokat, a szokásosnál jóval több begyakorlást igényel.

A sajátos szociokulturális környezet miatt fölmerül az is, mikor kezdje el a roma gyerek az iskolai tanulmányait, hogy a tankötelezettsége alatt nagy biztonsággal megszerezhesse az általános iskolai alapfokú végzettségét. Az egy évnél nagyobb tanévvesztés a tanulmányok befejezésének a legnagyobb akadályává válhat.

Tapasztalataink szerint a két-három évvel túlkoros 15-16 éves roma gyerekek már nem tud mit kezdeni az alapozó iskola. A serdülő fiúknál a dacos szembeszegülés okoz konfliktushelyzetet, a lányokat pedig az etnikai szokásrend kezeli felnőtt, érett nőként, miközben értelmileg még nem készültek fel erre a szerepre.

Az időben való iskolakezdést és a kisiskoláskori felzárkóztatást tartjuk a legkritikusabb kérdésnek. A felzárkóztatást – lehetőleg tanévvesztés nélkül – rövid idő alatt kell megoldani az iskoláztatás kezdő szakaszában. Mivel minden ép elméjű gyerekekben fejleszthetők a tanuláshoz nélkülözhetetlen pszichológiai képességek, csak idő és tudatos munka szükséges hozzá, hogy a rendszeres tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon a korrekciós tevékenység eredményeként az iskolakészültségi hiányok megszüntethetők legyenek, s a gyerek alkalmassá váljon az iskolai tanulásra.

A sikeres és időtakarékos korrekció feltételeinek a következőket tekintjük:

- Szakszerű iskolakészültségi vizsgálaton kell alapulnia.
- A hiányokat számbavételük után az osztály egészére tipizálni kell.
- Jól átgondolt szervezeti rendet célszerű kialakítani a hiányok pótlására (fejlesztő csoportok).
- Tudatosan kialakított program alapján végezhető.
- Tervszerű folyamatellenőrzéssel és értékelő munkával kell párosulnia.

Az alapoktatás sikere függ attól, hogy a közoktatás ezt a felismerést mikor teszi magáévá, s az óvodák és az iskolák gyakorlatukban mikor vállalják fel ennek a hatékony megvalósítását.

Iskolánk 524 tanulójaiból több mint 200-an vallják magukat roma gyerekeknek. Ez a tanulói létszám 38,5%-a. A tankötelezettségnek 95%-uk tesz eleget, s ez alatt az idő alatt 90%-uk eredményesen elvégzi a 8. osztályt. Továbbtanulni évfolyamonként 50-65%-nyi arányuk jelentkezik. Sajnálatos, hogy ezeknek kétharmada tanulmányai befejezése előtt kimarad az iskolából. Az etnikai felzárkóztató (tehetséggondozó) foglalkozásokba 151-en kapcsolódnak be közülük. A napközi otthoni ellátást, illetve a menzai étkezést 170-en veszik igénybe. (Több mint 80%-uk.)

A meggyőző statisztikai mutatók mögött három évtizedes következetes szakmai munka áll. 1968-ban az iskola jellemző mutatói a következők voltak. A kb. 210 cigány tanköteles gyerekből mindössze 130 járt iskolába. Ebből mintegy 70-en megbuktak vagy osztályozatlanok lettek. Mindössze 60 körüli volt azoknak a száma (kb. 30%), akik eredményesen haladtak tovább magasabb osztályban. A 7-8. évfolyamba évenként mindössze 1-2 cigány gyerek jutott. A döntő többség a 4-6. évfolyamban zsúfolódott össze, szinte lehetetlenné téve a szakszerű tanári munkát.

Úgy véljük, a megtett út tapasztalatai számos más – hasonló gondokkal küzdő – iskolának segítségére lehetnek. A fentiekből látható, hogy csak apró, jól átgondolt lépésekkel juthatnak el tartós eredményekhez. Az iskola tényleges helyzetének a regisztrálása és elemzése után a *kritikus gondok számbavételével* lehet elkezdni a korrekciós munkát. Ezután a számba vett problémákat, a megoldási lehetőségeket időrend szerint kell *sorrendezni*. Ezt követően a nevelőtestületi és iskolán kívüli nevelési függvényében kijelölhetjük a konkrét tanévre/tanévekre szóló *döntő átörösi pontokat*. (S nem hagyhatjuk abba azok felszámolását, amíg a kívánt megoldást el nem érjük.) Végeredményben a helyi hiányokat a rendszerelv szabályai szerint stratégiailag számbavesszük, s elkészítjük a korrekció távlati tervét.

Mi a következő utat jártuk be:

Első célként a tankötelezettség teljes körű teljesítését tűztük ki. Az önkormányzat hathatós segítségével 4-5 év alatt sikerült elérni, hogy minden iskolás korú rendszeresen látogassa az iskolát.

Ezzel együtt a másik célkitűzésünk a túlkorosság radikális csökkentése volt. Talán megalkuvás volt, hogy a 14-16 éveseket három-négy év alatt „kiengedtük” az iskolából kétes tudás birtokában is, de ezzel együtt az iskolába érkezők számára egy erős felzárkóztatási rendszert dolgoztunk ki és valósítottunk meg. Eredményeként az iskolába kerülők 90-94%-a valós, továbbhaladásra alkalmas tudással képes volt végigmenni az alsó tagozat négy évfolyamán. 1973-75 körül már minden gyerek járt iskolába, s a kettő vagy több évvel túlkorosok aránya 5% körülire mérséklődött.

A következő nagy előrelépést a napköziotthonos ellátás nagymértékű kiterjesztése jelentette. A cigány gyerekek kb. 60%-át sikerült bevonni az egész napos ellátásba. Így megnőtt az iskola által befolyásolható időmennyiség aránya, szinte csak az estét és az éjszakát töltötték a gyerekek otthoni környezetben.

A 80-as évek elején az iskola, kilépve a csak oktatói szerepkörből, kibővítette tevékenységi irányait az egészséges életmód, a kultúra, a közeleti tevékenység és a szociális gondozás irányába. Ez jó lehetőséget biztosított, hogy a roma gyerekek is nagy számban kapjanak iskolai megbízatásokat, s megmutathassák sajátos képességeiket. (Pl.: sportversenyek, ügyeleti feladat ellátása, ének és tánc stb.)

A 90-es évek elejére a sajátos szükségleteink elemzése során rájöttünk, hogy az aktuálisan jelentkező újabb és újabb kihívások megoldása is kevés a roma gyerekek gondjainak a megnyugtató rendezéséhez. A cigány gyerekek iskoláztatási ügyét az egész iskola minden tevékenységére és működésének minden részterületére ki kell terjeszteni. Csak a *rendszer szemléletű*, a hátránykompenzáción túllépő, *esélyteremtő* komplex megoldások együttese képes igazán *hatékony* megoldást kínálni.

Teendőinket a következő nyolc feladatcsoportban foglaltuk össze az egész iskolai működést rendszer szemléletűen átgondolva.

1. *A taníthatóság biztosítása:*

- Az iskola minden cigány (és nem cigány) tanulójának biztosítva legyen a rendszeres étkezés, (tízórai – a reggeli pótlására is – ebéd és uzsonna). Ezt a napközi útján a gyermekvédelmi támogatás természetben történő folyósításával biztosítjuk önkormányzati segítséggel.
- Gondoskodunk arról, hogy minden gyerek rendelkezzen a szükséges taneszközökkel (tankönyv, füzet, írószer, egyéb taneszközök). A tankönyveket az önkormányzat – tartós tankönyvként – minden gyereknek térítés nélkül kölcsönzi, a füzeteket és írószereket a kisebbségi önkormányzat a saját keretéből biztosítja.

2. *Sajátos összkisiskolai értékek érvényesítése az intézmény Pedagógiai programjában.*

Kiemelt értékként kezeli a nevelőtestület a másság tiszteletben tartását, a toleranciát és a kisebbségi identitás megerősítését. (Pl.: Ennek érdekében a megye minden művészetben tehetséges roma gyereket vendégül látjuk évente a Megyei Roma Művészeti Vetélkedő megrendezése során.)

3. *Tudatos iskolakészültségi hiánypótlás*

A tanév elején elvégzett iskolakészültségi vizsgálatra alapozva olyan 2 évre szóló iskolakészültségi felzárkóztató programot állítunk össze és valósítunk meg, amellyel a pszichológiai képességek hiányai felszámolhatók, a tanulási tevékenységbe a gyerekek kellően bekapcsolhatóvá válnak, s az elemi szokásrendszer normáit az érintett tanulók elsajátítják.

4. *Intenzív iskolai kezdőszakasz.*

Az első két évfolyamon a heterogén osztályokat a gyakorlási idők egy részére homogén csoportokra bontjuk. A *fejlesztő foglalkoztatásra* szorulókat így kis létszámban, a saját ütemük szerint haladnak, s a továbbhaladáshoz szükséges ismeretekre koncentrálnak tanulhatnak. Ez az iskolakészültségi felzárkóztatással párhuzamosan és egymást kiegészítve folyik, heti 6-8 órában.

#### 5. Folyamatos felzárkóztatás, nívócsoporthoz tartozó oktatás

A 3-4. évfolyamon az etnikai fejkvóta igénybevételevel folyik tovább a felzárkóztatás. A felső tagozatban a magyar, a matematika és az idegen nyelv tanítása – képességek szerinti – nívócsoporthoz tartozóan történik. A csoportok jó, közepesen jó, közepes és lassan haladó csoportokként önkéntes választás alapján szerveződnek. A gyerekeknek a csoportválasztásra a tanáraik csak ajánlást tesznek.

#### 6. Gyermekközpontúság

Az intézményi Pedagógiai programunk egyik alapelve a gyermekközpontú szemlélet. A fogalmat az alternatív pedagógiáknál szűkebb értelemben használjuk.

A következők biztosítását jelenti:

- Kellemes környezet és befogadó iskolai légkör teremtése.
- Személyesség a tanár-diák és diák-diák viszonyban.
- Demokratikus légkör, ahol a szólás joga minden gyerek számára biztosítva van, s a tanulói önkormányzat révén minden iskolai tevékenységbe érdemi beleszólást kapnak az iskola tanulói.

#### 7. Pozitív diszkrimináció

A roma gyerekeknek az iskola általános kínálatán túl, *sajátos tanórán kívüli programokat* nyújtunk. (Táncór, nagylányok klubja, kézműves műhely stb.)

A roma népismeret oktatása része az etnikai felzárkóztatásnak, s ezáltal a tantárgyak keretében módot teremtünk az interkulturális nevelésre is. Minden iskolába járó gyerek számára nyújtunk romanológiai ismereteket.

#### 8. Együttműködés a cigány gyerekek nevelésében érdekeltekkel

A szülőkkel – értékrendjük mentén – együtt akarjuk nevelni (és neveljük is) a roma gyerekeket. Az együttműködésben mindig a gyerek érdekét helyezzük a középpontba, arra keresve a választ, mi a jó a gyerekeknek, s miben és mivel tehetünk érte a legtöbbet. A kisebbségi önkormányzattól azt várjuk, hogy a cigányság véleményének közvetítése mellett legyen partnerünk az iskola sajátos céljainak megértésében a cigány lakosság körében.

Pályázatok segítségével igyekszünk megragadni minden olyan többletforrást, amivel a nevelő-oktató munka hatékonyságát növelhetjük. Az évi néhány százezer forintnyi összeggel nagyon sok hangulatjavító, az eredményességet növelő intézkedést hozhatunk a hátrányok mérséklésére.

*Összességként* a következőkben látjuk a roma tanulók hosszútávú, tartós esélyteremtésének a lehetőségét.

Nem lehet egyszerre megoldani egyetlen iskolában sem a cigány gyerekek gondját. Ebben csak fokról fokra haladva, mindig újabb és újabb megoldásra váró feladatot a középpontba állítva lehet folyamatosan előrehaladni. Nem szabad általában gondolkodni a cigány gyerekek iskoláztatási gondjairól. Ők sem képeznek egyetlen homogén csoportot, erős a belső rétegződésük. Egyrészt képesség szerint közöttük is vannak jók, közepesek és gyengébb képességűek, másrészt szociálisan is vannak jobb és rosszabb körülmények között élő gyerekek. Ha ezekre nem vagyunk tekintettel, minden jószándékunk súlyos sértettséget eredményezhet. Tegyük hozzá, ez okkal történik.

Fontos, hogy az egyes tanárok a cigány gyerekek gondjait kiemelten kezeljék tantárgyaik szempontjából – mindenekelőtt az alapkészségek szilárd begyakoroltatását –, de az egyes tanár erejét meghaladja az ügy komplex és hatékony kezelése.

Előbb-utóbb minden iskolának el kell jutnia ahhoz, hogy a cigány gyerekek iskolai esélyteremtését rendszerszemléletűen gondolja át és tervezze meg. A Pedagógiai programok napirenden lévő korrekciós teendői jó lehetőséget biztosítanak erre. S ha a teendők végiggondolására sor kerül, bizonyos, hogy a minőségbiztosítási iskolában az elvárások teljesülése is érdemi módon előrehalad majd.

## Kiadói műhelymunka, nyomdai minőségbiztosítás a tankönyvkiadásban

### 1. Mégis, kinek a koncepciója?

A kiadói műhelymunka – noha sok helyen gyakran elmarad – koncepció kialakításával kezdődik. E koncepció a tankönyvkészítés alapja, a tankönyv sajátos vázlata és víziója. A tankönyvek koncepcionális elképzelését, vízióját a központi irányítás évtizedeiben „központokban” alakítják ki, s kötelezővé teszik a „végrehajtók” számára. A volt szocialista országokban például a minisztériumban vagy annak háttérintézményeiben (Magyarországon az *Országos Pedagógiai Intézetben*) folyt ez az alapozó munka. Részletes, akkurátus útmutatókat készítettek a tankönyvek szerzői és kiadói számára, amelynek megvalósítását számon is kérték tőlük.

Magyarországon a 60-as években lezajlott tankönyvreform egyik sarkalatos pontja, alapelve volt, hogy az új tanterveket kiterjedt előkészítő bizottságok vitassák meg, valamint hogy egy-egy tankönyvíró helyett „tankönyvkészítői kollektívák” dolgozzanak, ezzel is megvalósítván az „iskolai demokratizmust”. Alapelvül mondatott ki, hogy „bővíteni, frissíteni kell a tankönyvírók és bírálók körét kiváló gyakorló pedagógusokkal és a szaktudomány képviselőivel”. Ennek jegyében a tankönyveket 2-3 tagú munkaközösség írta, a szerzők többségét jelígés vagy meghívásos pályázatok útján választották ki, megerősítették a „társadalmi bírálat” rendszerét, amelynek során a készülő tankönyv egy-egy sokszorosított fejezetét akár több száz pedagógus is megkapta, véleményezte. Hogy a „tankönyvkészítés demokratizmusa” nem bizonyult hatékonynak és tartósnak, mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a Tankönyvkiadó 1966. január 10-én tartott kibővített vezetőségi ülésén *Szabó Kálmán igazgatóhelyettes* „Javaslatok a tankönyvkészítés biztonságosabbá tételére” címmel előterjesztést nyújtott be, amelyben javasolta a nyílt pályázati rendszer kiegészítését „meghívásos pályázatokkal” (vagyis megbízatásokkal), mégpedig eddig bevált szerzők bevonásával. A párhuzamos („versenyszerűen” készített) kéziratíratás sem bizonyult célszerűnek, bonyodalmakhoz, késedelmekhez vezetett.

A „kollektívizmus” egyébként meglátszik a tankönyvek egységes (meglehetősen szürke) küllemén is. A szerzők – folytatva az 50-es évek gyakorlatát – most sem szerepelnek a tankönyvek fedőlapján.

E keserű tapasztalatok, tények erősíteni látszanak a „másik megoldást”: a tankönyvszerzőket „valóságos” auktoroknak kell tekinteni, részükre alkotói szabadságot biztosítani („felügyelőtársak” nélkül). Ennek megfelelően erőteljesebben érvényesül a tankönyvszerzői koncepció, a szerzők pedig fölkerülnek a tankönyvek fedőlapjára. Ez a váltás Magyarországon már a 70-es évek közepétől elindult, s a rendszerváltáskor teljesedett ki.

Más, decentralizált országokban a tankönyvkészítést rugalmasabbnak, kreatívabbnak és „egyéniabbnak” képzelték és szervezték, mint például a jugoszláviai tankönyvelméleti szakemberek, akik így írtak erről:

„...a flexibilis tankönyvkoncepció nem akadályozhatja a szerző alkotói kezdeményezéseit, nem gördíthet akadályokat a tankönyv írója elé. Éppen ellenkezőleg: ösztönöznie kell a szerzőket az alkotásra, megszabadítván őket egy sor elméleti s metodológiai probléma kidolgozásának, megoldásának kötelezett-sége terhetől, felszabadítva alkotó energiájukat a tankönyv részleteinek minél jobb kidolgozására. ...”

Érthető az a követelmény, mely szerint a tankönyv koncepcióját megfelelő kutatások és csoportmunka alapján lehet kidolgozni, hiszen olyan korban élünk, amikor minden nagyobb dolgot csoportos munka és gépek segítségével érhetünk el. A tankönyv koncepciójának a következő kérdésekre kell választ adnia:

- Mit kell tartalmaznia? A tartalom kiválasztásának elvi, elméleti kérdései.
- A tankönyv viszonya a nevelési-oktatási feladatokhoz és a tantervhez.
- A tankönyv eszmei-tudományos alapja: hogyan követi az „anyagtudomány” korszerű eredményeit.

- A tankönyv pszichológiai megalapozása.
- Didaktikai-módszertani követelmények.
- Nyelvi-stilisztikai követelmények.
- Esztétikai megformálása, technikai követelmények.
- Miben áll sajátossága, különlegessége (az előző tankönyvekkel szemben).<sup>1</sup>

A jó tankönyv szerző és kiadó gyümölcöző együttműködésének eredménye. Ebbe igen sok részletkérdés tartozik. Például az, hogy ki a „jó szerző”, hogyan „tehet szert” egy kiadó olyan szerzőre, aki inkább „hoz a konyhára”. Ám a legvilágosabb, legjobb szerzői elképzelést is keresztül húzhatja, értékvesztésbe viheti, ha nem sikerül megértő, segítőkész, ugyanakkor szakmailag felkészült kiadót találnia, illetve a kiadón belül hasonló adottságú felelős szerkesztőt. Szerző és kiadó tehát egymásra vannak utalva, együtt valósíthatják meg közösen gyarapított elképzeléseiket. Az is bizonyos, hogy a kutatások és a szakirodalom művelői eddig igen keveset foglalkoztak a tankönyvszerzőkkel. Ezt jelzi egy külföldi munkából készült referátum is:

„A tankönyvkutatások megdöbbentően kevés teret szentelnek általában a szerzők személyének. Mintha valahogy a tankönyvi műfajnál nem lenne érdekes, hogy ki az író, holott ez nagy tévedés. Mennél messzebb megyünk vissza az időben, annál több híres tankönyvszerzőre bukkanunk, akiknek neve már szinte eggyé vált tantárgyukkal.”<sup>2</sup>

Az bizonyos, hogy viszonylag kevés az olyan szerző, akinek később beigazolódó elképzelései, közkedveltségnek örvendő könyvei szinte „eltartják” a kiadót, a szerzők többsége inkább „gyámolításra” szorul. De hogy akadnak „konceptiózus” tankönyvírók, azt olyan ismert, „ragyogó” nevek bizonyítják, mint a közelmúltból *Ádám Jenő, Bellér Béla, Greguss Pál, Karl János, Kerékgyártó Imre, Kodály Zoltán, Kovács Klára, Öveges József, Stolmár László, Szappanos Balázs, napjainkban Adamikné Jászó Anna, Berend Mihály, Bonifert Domokosné, Budai László, Dobcsányi Ferenc, Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna, Hernádi Sándor, Karácsonyi Dezső, Kárpáti Andrea, Kedves Ferenc, Korányi Erzsébet, Kovács István, Lénárd Gábor, Makádi Mariann, Medgyes Péter, Milkovits István, Mohácsy Károly, Probáld Ferenc, Rakos Katalin, Romankovics András, Siposné Kedves Éva, Závodszky Géza, Z. Orbán Erzsébet, Zsolnai József – és mások.*

A teljes tankönyvsorozat megírására képes szerzők általában erőteljes, elméletileg és tapasztalatok révén egyaránt megalapozott elképzelésekkel rendelkeznek. *Karlovitz János Tibor strukturált interjúkat*<sup>3</sup> készített 15 olyan tankönyvíróval, aki tankönyvsorozat szerzője. Íme, csupán néhány „morzsa” legtermékenyebb szerzőink koncepcionális vallomásaiból:

Angol nyelvkönyvek elismert írója:

„Én mindig azt mondom, hogy minden könyv jó, mert lehet belőle tanulni. És minden könyv rossz, mert kell belőle tanulni. A tanár az, aki tud ezzel valamit kezdeni. Vagy tönkre teszi a jó könyvet is, vagy lelket lehel a rossz könyvbe is.”

A diákok szavazatával háromszoros „tankönyvi tetszsdíjas” tankönyvíró vallja:

„A koncepció az volt, hogy én akkor már vagy úgy 25 éve tanítottam, és nem csináltam mást valójában, mint táblavázlatot írtam, négy év alatt a gyerekek füzetébe került minden, amit tanítottam. Tulajdonképpen ezeket az óravázlatokat, amelyek a lényegét tartalmazták, kicsit feldúsítottam, kiegészítettem, kicsiszoltam, és ezt írtam le a tankönyveimben. Tehát a tankönyv szöveg mintegy minta a gyerek előtt: hogyan kell egy versről beszélni.”

Tankönyvsorozatok alkotója:

„Nem elvont, hanem inkább gyakorlat-közelit tankönyvet írtam, amely lehetőséget ad arra, hogy a gyerekek sokoldalúan vegyenek részt a tananyag feldolgozásában – „húzd-meg”-ekkel, kiselőadásokkal és egyéb módszertani elgondolásokkal.”

Megfigyelhető, hogy az „egyéni hősök”, vagyis a szóló tankönyvíró innovátorok kénytelenek voltak aránytalanul nagy erőfeszítéseket tenni azért, hogy megvalósítsák elképzeléseiket. A legtöbbben arról vallanak, hogy nemigen volt kivel megbeszélni koncepciójukat, azt egymaguknak kellett „kiizzadni”, legfőljebb a kiadóban – ha szakavatott szerkesztőjük volt – kaptak némi segítséget.

Többüknek így is sikerült a „nagy mű”, vagyis egész tankönyvsorozatok elkészítése, mégis fölmerül az emberben az, miért nem kaptak több iskolai segítséget, mennyivel könnyebb a dolga annak, aki kollektív innovatív kísérletekben vesz részt, olyan iskolában dolgozik, ahol meg lehet vitatni mindent a társakkal, elsősorban a vezetővel, témavezetővel.

Valóban, az innovatív kísérleti iskolákban „hátszéllel” tudtak rajtolni a tankönyvírók, nemcsak hogy hagyták, de el is várták tőlük az alkotó munkát, folyamatosan meg tudták vitatni elképzeléseiket, s feltételezhetően segítséget kaptak részkérdések megoldásához. Olyan nagy szabású, elméletileg jól alapozott innovációkra gondolunk, mint *Gáspár László* úttörő kísérleti iskolája Szentlőrincen (később Sarkadon), *Zsolnai József* nagyívű kísérletei, törökbálinti kísérleti iskolája (és követő iskolái), az *Alternatív Közgazdasági Gimnázium Horn György* szellemi vezetésével, vagy igen rokonszenves kisebb társaik, mint a *Berze Nagy János Gimnázium* Gyöngyösön, a *Tócoskerti Általános Iskola* Debrecenben vagy a *Gárdonyi Géza Általános Iskola* Győrben. Azért ezeket a jó iskolákat emeltem ki a sok közül, mert tudom, hogy ezekben tankönyvek vagy egész tankönyvsorozatok születtek, tehát az iskolai innováció fontos eleme volt a tankönyvkészítés. Hogy ezek meglehetősen ritka kivételek, szerencsés „esetek” lehettek, azt *Vágó Irén* egyik tanulmánya is igazolja:

„Az új utakat kereső iskolák búcsújáró helyként vonzották a pedagógusokat, tanárjelölteket, a legismertebb innovátorok, a leghíresebb iskolák nem győzték a bemutató foglalkozások, programismertető tartását, mindenki saját szemével akarta látni a „másságot”. Az innováció további fontos láncszemei voltak az alternatív műhelyek közös konferenciái, tematikus – olykor több napos – szakmai tanácskozásai, míg lényegében elhanyagolható szerepük volt a kísérleti tankönyveknek az új programok terjesztésében. Az innovátoroknak sem anyagi eszközök nem voltak a tankönyvkiadáshoz, sem esélyük nem volt arra, hogy stencilezett, fekete-fehér tanítást segítő anyagaik (munkafüzetek, feladatlapok, ritkában tankönyvek) bekerüljenek a hivatalos tankönyvforgalmazásba. Ennek ellenére a jelentősebb iskolakísérletek szinte mindegyikében színvonalas taneszközfejlesztő munka folyt, megteremtve a bázisát annak a tankönyvkiíratnak, amely elengedhetetlen volt a rendszerváltás után „szabad jelzést” kapó tankönyvpiac beindulásához... Az ország legkülönbözőbb pontjainak szakmai műhelyeiben, kísérletező iskoláiba megszülető – az oktatás tartalmát jelentősen módosító, eddig sohasem volt tantárgyakat konstruáló – újítások a tankönyvek, tanítási segédletek közvetítésével jutottak el az egyes iskolákhoz, tanítókhöz, szaktanárokhoz.”<sup>4</sup>

Nincs is csodálkoznivaló azon, hogy az iskolák inkább a tankönyvek tartalmát, szellemi innovációját adták, míg – az időközben rohamosan gyarapodó – kiadók pedig a technikai, anyagi forrásokat teremtették meg, ilyen jellegű innovációval járultak hozzá a rendszerváltás tananyagmegújulásához a tankönyvekben.

## 2. A kiadói műhelymunka fázisai és közreműködői

### A) A kiadói „csapatmunka”

A szerzői koncepció a kiadói műhelymunkában ölt testet, valósul meg. „Profi” kiadóban a közvetkező munkálatokat végzik el a kéziratot – kiadói felelős szerkesztők, nagyobb kiadókban *főszerkesztők* irányításával:

a) A könyvtervek vagy kéziratok előzetes elbírálása, véleményeztetése, pozitív elbírálás, javaslatok alapján kiadói tervbe vétele. A véleményezést a kiadói belső szakemberei is végezhetik,



ennek során számba veszik a témakör eddigi munkáit, eredményeit, megvizsgálják, hogy szükség, illetve reális lehetőség van-e az adott szakterületen új (tan)könyv létrehozására. Megállapítják, hogy a vizsgált kézirat nyújt-e valamilyen többletet, újdonságot az eddigiekhez képest (hiszen csak úgy érdemes vele foglalkozni).

Más esetekben a kiadó (szerkesztőség) ismeri fel azt, hogy valamely területen tankönyvhiány van, illetve „elkelne” egy jobb iskolai könyv. Ekkor kezdeményezhetik, javasolhatják ismert és vállalkozó szerzőknek a tankönyv megírását, előzetes megállapodást köthetnek az új munka elkészítésére (esetleg a szerző forgalomban lévő könyvének átalakítására, bővítésére). Különösen új tantervek bevezetése idején van szükség új tankönyvek íratására.

b) Ha a szerzői szinopszis, illetve kézirat megfelelőnek tűnik, megindul a könyv tartalmi, műszaki és kereskedelmi tervének kialakítása. Ez mintegy „keretet” ad a további munkálatokhoz, kiszámíthatóvá teszi a következő lépéseket, mozzanatokat.

A kiadó szerkesztői és a szerzők (lektorok) közösen „álmodják” meg a tankönyv jellegét, tartalmi újdonságait és kivitelezési technikáját, szépségeit egyaránt. A kiadó „kulcsembere” a felelős szerkesztő, de jól tudjuk, manapság egy kis kiadóban egy személy többféle tevékenységet folytat.

A kiadóban terv készül a leendő könyv paramétereivel (tartalma, ívterjedelme, ábráinak száma, alakja stb.). Már e terv alapján megindulhat a „piacfelmérés”, vagyis a várható megrendelés „kitapintása”. Kiszámítható, hogy milyen ráfordítással éri meg a könyvet kiadni, esetleg néhány paraméter minőségéből engedni szükséges (pl. többszínnyomás helyett egyszínnyomás). A kiadó és a szerző szerződésben rögzíti megállapodását (a munka elkészítésének határidejét, honoráriumát, a kézirat jellegét stb. rögzítő megállapodásban).

Politikai cenzúra nincs, ám minden felelős szerkesztő – mivel ő „felel” a könyv tartalmáért – jól felfogott érdeke, hogy ne kerüljön a könyvbe félreérthető, netán egyenesen káros megnyilvánulás: például az erőszak, a háború dicsőítése, a kegyetlenkedések (holokauszt, fehérterror, vörösteror) „enyhítésének”, elkenésének próbálkozása. A tankönyv nem sértheti a humanizmus általános elveit, nem kicsinyelheti le az emberi (gyermeki) jogokat, de az sem engedhető meg, hogy a nemzet törekvéseiről és szenvedéseiről, értékeiről és érdekeiről lebecsülően nyilatkozzon. Magyarországon érzékeny terület a nemzetiségi és kisebbségi kérdés (elsősorban a romakérdés), megengedhetetlen, hogy diszkriminatív, becsmérlő megjegyzések, antidemokratikus, militarista jellegű és egyéb „szalonképtelen” kifejezések kerüljenek a tankönyvekbe.

### *B) A felelős szerkesztő tevékenysége*

A felelős szerkesztő a tankönyv születésének „mindenese”, bábája, „kulcsembere”, szervezésének lelke. Szakemberként elbírálja és javítja a tankönyv tartalmi problémáit, a kézirat esetleges hibáit, szervezi a lektorálást, a bírálókat „bedolgozását”, a műszaki-kivitelezés tervezését, gondozza, összegzi a korrektúrákat, közreműködik a könyv előzetes propagálásában. Kiemelten fontosnak írja le a felelős szerkesztő szerepét *D. C. Smith*: A könyvkiadás kézikönyve 11. Tankönyvek c. fejezetében.<sup>5</sup> Ő az, aki „kiszemeli” a szerzőket és a tankönyv más közreműködőit, ő szervezi a „csapatmunkát” a kiadóban és kiadón kívül egyaránt.

A felelős szerkesztő „rendezi” a kézirat szerkezetét, logikáját is, ha szükséges. Átvizsgálja vagy kialakítja a címtartalmat, a címek rendszerét, a Tartalomjegyzéket, s pontosan egyeztetni a több helyen megjelenő címeket. Megkeresi a táblázatok, ábrák „legjobb”, vagyis a magyarázó szöveghez legközelebb eső helyét, kialakítja, pontosítja az ábrafeliratokat, a táblázatok feliratait, beszámozza az ábrákat, hogy a hivatkozásokat megkönnyítse. Előfordul, hogy egyetlen táblázat szakszerű, mutatós kialakítása több napi munkát igényel, máskor az ábrákat érdemes kicserélni. Az ábrákról a szerzőnek csak „skicceket” kell benyújtania, de természetesen kivitelezett ábrákat is mellékelhet (pauszpapíron vagy negatív formában).

A kézirat „kimunkálásának” elengedhetetlen része a nyelvi lektorálás. A szerkesztői gyakorlatban a következő hibák, illetve javítások fordulnak elő leggyakrabban: szóismétlések felváltása

szinonimákkal, mondatrészek sorrendje, mondatrészek egyeztetése, túlságosan bonyolult, hosszú mondatok egyszerűsítése, pontatlanságok javítása.

Az érthetőség, pontosság kérdéséhez tartozik a gyerekek előtt ismeretlen, idegen kifejezések, fogalmak magyarázata: magyar megfelelővel, szinonimával, körülírással, ábrás bemutatással, példamondattal stb. A lábjegyzetek, jegyzetek, bibliográfiák kialakításában általában járatlanok a szerzők (még a „tudós” szerzők is), e kérdésekben sokat segíthet a felelős szerkesztő, segédszerkesztő.

Tankönyvről lévén szó, a szerkesztő átvizsgálja a „didaktikai apparátust” is: a kérdéseket, feladatokat, utasításokat, s megteszi szükséges korrekciójukat, pontosításukat, megfogalmaz fontosnak tartott kérdéseket, feladatokat. (Tehát nemcsak javítja, de gyarapíthatja is a kéziratot.)

A helyesírási pontatlanságok, hibák egyrészt a szerző leírási hibái, másrészt (korrektúrában) sajtóhibák. A szerkesztő a korrektúra egy példányára rávezeti a szerző és mások javításait, hogy megkönnyítse a nyomda dolgát.

Felelős szerkesztői munkálatok: – A címnegyed, címfokokozatok, tartalomjegyzék egyeztetése. – Fejezetek és részek arányainak biztosítása, az aránytalanságok felszámolítása. – Szöveg és ábra (ábrafeliratok) egyeztetése. – Ábrák keresése, jóváhagyása. – Előzetes híradás, ismertető készítése a könyvről. „Fülszöveg” elkészítése. – Szerkesztői jelentés írása. – A hibátlan munka imprimalása – közösen a szerzővel. – Kiemelések, betűtípusok meghatározása.

Nyelvi-stilis vonatkozású teendők: – A helyes szórend kialakítása, ha szükséges. – A szóismétlések kiiktatása, szinonimák alkalmazása. – Az ismétlődések húzása. – Főlésszes részletek elhagyása. – A szükséges magyarázatok beiktatása. – Ábra vagy táblázat javaslata. – Szebb, kifejezőbb szavak keresése, ajánlása. – Kifejező(bb) igék, jelzők keresése. – A helyesírási hibák javítása!

Szerkesztői feladat a címrendszer meghatározása, a fejezetcímek és a tartalomjegyzék pontosítása (összehangolása). A címrendszert többféleképpen alakíthatjuk ki: a) A címfokokozatokat *betűméret* jelzi, a főcímet nagy, az alcímeket kisebb betűméretekkel (az „alacsonyabb rendű” címfokokozatokat pedig a szöveg betűinek félkövér vagy dőlt betűs változatával) szedjük b) *Szám* és/vagy *betűjeleket* is alkalmazunk. A főcímet római számokkal (I. II. III. stb.), a következő címfokokozatot arab számokkal (1., 2., 3. stb.) szedjük. Ezután következhetnek a nagybetűs A), B), majd a kisbetűs címfokokozatok a), b), c). c) A szakmai könyvekben, tankönyvekben (elsősorban a felsőoktatásban) gyakori a *decimális jelölés*: 1., 1.1, 1.1.1 stb.

A fejezetek arányos és „tankönyvszerű” kialakításáról a következőket jegyezzük meg:

– Általában egy fejezet – egy-egy óra anyaga, legtöbbször kerek egészet alkotó egység.

– Az egyes fejezetek nagyjából egyforma nehézségűek, „sűrűek” legyenek.

– A fejezetek belső arányaiban sem lehet kirívó eltérés, különbség.

– Az ábrák elosztása is minél egyenletesebb legyen.

– A fogalmakat (új fogalmakat) kiemeljük, a szerkesztő ügyel arra, hogy a fogalmak rendszerre tipográfiai eszközökkel is feltűnően láthatóvá váljon. Az új fogalmakat első előfordulásukkor meg kell magyarázni.

– A tankönyvi utalások pontos és szakszerű tartalma, tipográfiai megkülönböztetése (felszólítások, feladatok, kérdések, jegyzetek stb.) ugyancsak szakszerű szerkesztői munkát igényel.

A szerkesztés egyúttal egységesítés, különösen akkor, ha többszerzős munkáról van szó. Az egységesítés egyrészt terminológiai, másrészt stilis, harmadrészt formai.

A tankönyvek kiemelési rendszere ugyancsak változatos eszközökkel történhet: a) betűmérettel, b) betűtípussal, c) aláhúzással, d) tónussal, e) léniával, f) egyéb nonverbális jellel. Erős és gyengébb hatású kiemelések változatosan fordulnak elő. Fontos, hogy az egyes jelek, jelzések mindig ugyanazt jelentsék. Például a színes oldallétnia nem jelentheti egyik tankönyvben a lényeg kiemelését, másokban pedig a kiegészítő tananyag érdekességeit (mint ezt jelenlegi tankönyveinkben tapasztalhatjuk).

Nagyobb kiadókban segédszerkesztők segíthetik a felelős szerkesztő tevékenységét, akik első sorban a pontosításban és a megformálásban (nyelvi-stilisztikai, helyesírási javításokban) játszanak szerepet.

#### *C) Műszaki és grafikai szerkesztő*

Nekik – ha vannak a kiadóban műszaki szakemberek – a tankönyv műszaki (grafikai) meg szerkesztésében, nyomdai kivitelezésének megszervezésében van jelentős feladatörük, szerepük. A *grafikusok* gyűjtik, válogatják, méretezik és professzionális illusztrátorokkal, fotósokkal kivitelezte tik a tankönyv ábraanyagát, esetleg maguk készítik a grafikonokat, illusztrációkat, fedélterveket.

A *műszaki szerkesztő* tipografizálja a munkát, majd intézi a nyomdai kivitelezés megrendelést és ellenőrzését, döntő szerepe van a tördelésben, a szöveg és ábra „összehozásában”. A *műszaki szerkesztői és grafikai* tevékenységet a kisebb kiadókban a felelős szerkesztők végzik, vagy a kiadó a nyomda szakembereire bizza e feladatokat.

#### *D) További kiadói szerepek és szakemberek*

A kisebb kiadókban néhány ember játssza a felsorolt kiadói szerepeket, a nagyobb kiadókban esetleg független vagy részállású munkatársak tevékenykednek e feladatok ellátásában. E szerepek, feladatok – csupán felsorolásszerűen – a következők: kalkuláció (kalkulátor), kiadói tervkészítés (tervező), szerkesztőségi titkári teendők, szerződések kötése (szerkesztőségi titkár), propaganda, reklám (propagandista), kereskedelmi és beszerzési ügyintézés (kereskedelmi vezető és ügyintézők), pénzügyek, könyvelés, adóügyek, személyi és dologi kifizetések intézése (pénzügyi vezető, könyvelő, gondnok), továbbá kiadói bemutatóhely-vezető, könyvtáros, raktáros, gépkocsivezető, üzletkötő, könyvesbolti elárúsítók (ha a kiadónak könyvesboltjai is vannak). Az iskolai terjesztők, megyei vagy városi tankönyvfelelősök általában a kiadó megbízott, alkalmi munkatársai, akik a tankönyvellátásban működnek közre.

Üdvös lenne, ha a legnagyobb kiadókban elméleti (kutató) csoportok is működnének, ám ilyenről csak külföldi viszonylatban tudunk.

#### *E) Külső segítő társak: a lektorok*

A kiadó azzal is segíti a tankönyvkészítés folyamatát, a minőségi munkát, az esetleges szerzői hibák kiiktatását, hogy lektorokat fogad meg (általában kettőt, szükség esetén többet is).

*Elfogulatlan és szigorú, szakavatott külső lektorok* (szakmai bírálók) közreműködése nagyon fontos. A lektorok közül legalább az egyik legyen szakértője, tudósa a témának, a másik pedig lehetőleg tanára, aki a szakterület pedagógiai lehetőségeit és szükségleteit ismeri. Kedvező, ha mindketten felkészültek és rátermettek nyelvi és vizuális kommunikációs, nyelvhelyességi és stílári, helyesírási kérdésekben is.

Kérdés, hogy kapjanak-e szempontokat a kiadótól? Ez feltétlenül hasznos és praktikus, de nem feltétlenül szükséges. Az viszont nem árt, ha ismerik a jóváhagyás szempontrendszerét. A lektorok feladata, hogy vagy indokolják meg, hogy miért elfogadhatatlan a kézirat, vagy segítsék elő kimunkálását, javítását, „befutását”. Ám ezt sem elvtelenül, nem engedékenységgel, hanem szigorú kritikával és következetes javításokkal. Legyenek toleránsak a szerzővel, de kérlelhetetlen kritikussai és „gyomlálói” a hibáknak.

Ha a két lektor véleménye szélsőségesen eltérő, érdemes harmadik lektort is bevonni a folyamatba, vagy a felelős szerkesztő vállalkozik a vélemények ütköztetésére, kiegyenlítésére. A felelős szerkesztő egyébként is folyamatosan közreműködik a bírálatok felhasználásában. A bírálatokat először is eljuttatja a szerzőhöz, akinek joga és kötelessége reagálni azokra. Tételtől tételre nyilatkoznia kell, hogy elfogadja-e vagy nyomós érvekkel, bizonyítékokkal elutasítja (ehhez is joga van) a kritikát és a változtatási javaslatokat.

A kiadónak és a szerzőnek joga van megjelentetnie a munkát úgy is, ha a lektorok nem javasolják azt, ám ilyenkor meg kell kérdezni őket: feltűntethető-e nevük a könyvben.

Az általános (tudomány és pedagógiai) lektorokon kívül alkalmazható anyanyelvi lektor is, ez nyelvkönyvek esetében szinte elengedhetetlen. A grafikai munkákat (illusztrációkat, fotókat) is többnyire külső szakemberekkel készítteti a kiadó, többszerzős mű esetében alkotószerkesztő alkalmazása kívánatos. Az alkotószerkesztő feladata, hogy a részletek tartalmi és stílári, formai egységesítésén munkálkodjon, segítsen kiküszöbölni az átfedéseket, ismétlődéseket, töltesse ki az esetleges hézagokat, hiányokat.

A kiadó nyomdai szakembereknek is megbízást adhat a könyv (könyvsorozat) tipografizálására, nyomdai előkészítésére, hiszen nem mindegy, hogy milyen papíron, milyen éles betűkkel (olvashatósággal) lát napvilágot a tankönyv. A kiadó fontos partnere a nyomda, amely általában hármas feladatot végez: a szedést (szöveg-előállítás, ábra-klisé elkészítését), a nyomást – és a könyv kötési munkálatait. A nyomdai kivitelezés első fázisában folyik a korrektúrázás (a nyomdai levonatok átfésülése, javítása), a tördelés (a szöveg- és ábraanyag pontos illesztése), a végleges kézirat kialakítása. A kézirat véglegesítése az imprimálás, amely annak igazolása a kiadó megbízottja, általában felelős szerkesztője részéről, hogy a szedés befejeződött, következhet a véglegesített kézirat kinyomtatása. Az imprimatúra korrekt elkészítése (vagyis minden kiszedett lap, közte a fedéllep és címnegyed aláírása) azért fontos jogi aktus, mert így a mégis megmaradt hibák felelősségének kérdése egyértelmű. (A nyomdában „keletkezett” esetleges későbbi nyomdahibák konzekvenciáit viszont a nyomdának kell viselnie.)

A szöveg-előállítást a korszerű számítógépes lehetőségekkel élve egyre gyakrabban a kiadóban végzik, a nyomdának fotózható oldaleredetiben adják át a kéziratot, amelynek csupán nyomását és kötését rendelik meg. Ez esetben a korrektúrafordulókat is a kiadón belül bonyolítják le, az oldaleredetit imprimálva adják át a nyomdának. Előfordul az is, hogy a kiadó nyomdát is működtet, saját nyomdájában állítja elő könyveit, illetve a nyomdák kiadóként is működnek.

Szerencsés és kívánatos esetben a szerző erőteljes és eredeti koncepcióval rendelkezik, amelynek finomításában, kiteljesítésében, megvalósításában, realizálásában mind a kiadói partnerek, mind a nyomda munkatársai, mind pedig a külső szakemberek segítik őt.

### 3. A nyomdai minőségbiztosítás

Úgy vélem, nem szorul bővebb magyarázatra az, hogy a kiadói minőséget erőteljesen „megkoronázhatja”, de le is rombolhatja a nyomdai kivitelezés színvonala, minősége. Ezért igen fontos kérdés, a kiadványok színvonalának egyféle „garanciális eleme” a nyomdai minőségbiztosítás.

Az ipari minőségbiztosítás a nyomdában adekvátan, tehát szó szerint érvényesíthető. A tankönyveket kiadó nyomdák munkálatai esetében találkozunk az ipari és az oktatásügyi minőségbiztosítás szükséglete és lehetősége.

A nyomdai munkálatokkal és minőségbiztosítással részletesebben a következő könyvekből tájékozódhatnak az érdeklődők: *Gara Miklós (szerk.). A nyomdaipari munkákról.* Carella Kiadó, Budapest, 1996. (Amit tudni kell c. sorozat). *Énekes Ferenc. A kiadványszerkesztés.* Tan-Grafix, Budapest, 1997.

E szűk helyen nincs mód arra, hogy a nyomdai minőségbiztosítást akár csak érintőlegesen is ismertessük, csupán néhány mozzanatot idézek annak érzékeltetésére, miről van szó az ipari minőségbiztosítási rendszerekben.

Az ISO minőségbiztosítási rendszert az *International Organization for Standardization* (Nemzetközi Szabványosítási Szervezet) dolgozta ki, az elnevezést mégsem e szervezet nevéből, hanem a görög „isos” (egyenlő, egyforma) szóból származtatják. Az *ISO 9000* olyan előírások rendszere, amelyek megkövetelik az ajánlott és elfogadott szabványok dokumentációját, a minőségbiztosítási eljárások és tanúsítványok alkalmazását. Ajánlatos, hogy a rendszer dokumentációja négy szintű legyen:

A dokumentációban rögzített eljárások és szabványok szerint haladó munka felelősségteljesebb, pontosabb, „selejmentesebb” és ellenőrizhetőbb lesz, ennek következtében a kikerülő termékek maga-

sabb színvonalúakká, ezáltal eladhatóbbakká válnak. Néhány tankönyvnyomda (például a *Grafika*) már bevezette és alkalmazza az ISO-alapú (Európa-konform) minőségbiztosítási rendszert. Az ISO minőségbiztosítási rendszer 1974-ben kezdte meg a működését, és azóta 9600 nemzetközileg érvényes szabványt dolgozott és bocsátott ki. Az ISO szabványokra két jelentős tulajdonság jellemző:

① önkéntesség, vagyis az ISO szabványok nem kötelezőek, hanem a piaci követelmények hatására váltak „ajánlatossá” és elfogadottá egyre több országban és üzemben.

② konszenzus, vagyis a szabványok nemzetközi ipari, műszaki és üzleti szakemberek konszenzusa alapján jöttek létre.

Az ISO 8402 szabvány a következőképpen határozza meg az alapfogalmat, a minőséget:

„A termék olyan tulajdonságainak összessége, amelyek hatással vannak a terméknek azon képességére, hogy a kifejezett vagy várható igényeket kielégítse.”<sup>6</sup>

A minőség, a minőségbiztosítási rendszer célja, hogy olyan egymással összefüggő és egybehangzó szabályokat, szabályozást hozzon létre a vállalatnál, melyek a tevékenység teljes folyamataiban biztosítják a jó minőségű munkát, ami a kiváló minőségű, megbízhatóan egyenletes termékekhez vezet. („Termék” lehet hardver, szoftver, feldolgozott alapanyag, végtermék és szolgáltatás egyaránt.)

Az ISO 9000 „vevőközpontú” szabványrendszer, a vevőt, (a vevő igényeit) mint végfelhasználót tekinti mérvadónak.

A rendszerbe beépített folyamatközi ellenőrzések csökkentik a hibákat és hiányosságokat, ezáltal csökkennek a fölösleges ráfordítások. A szabványokban rögzített elveket és gyakorlati tennivalókat alkalmazni lehet akár 10, akár 1000 fős vállalatok esetében egyaránt. Az ISO 9000/9004 irányelveket nyújtják a rendszer kidolgozásához, míg az ISO 9001/9002/9003 operatív szabványok, ezek megvalósítását igazolja az ún. tanúsítvány. Az ISO 9000 előírások rendszere, melyek megkövetelik a dokumentációt, minőségi eljárásokat és minőségi bizonylatokat. Ajánlatos, hogy a minőségbiztosítási rendszer többszintű legyen:

- Minőségpolitikát tartalmazó Minőségügyi Kézikönyv.
- Minőségügyi műveleti eljárások kidolgozása – lerögzített felelősséggel.
- Munkautasítások, minőségi tervek és részletes módszerek.
- Bizonylatok, melyek igazolják a tevékenység eredményes teljesítését.
- Tanúsítványok – a fentiekről.

A minőségbiztosítás dokumentuma, a *Minőségi Kézikönyv* tartalmazza a tevékenységi mozzanatok pontos sorrendjét és tartalmát.

A kiadói műhelymunkát követő jó minőségű nyomdai kivitelezéssel még mindig nem ér véget a tankönyvek „minőségbiztosítása”, ám a minőségelv érvényesítésének további lehetőségei, mozzanatai külön, nagyobb terjedelmű tanulmányt igényelnek.

#### IRODALOM

- 1 *Malic*: A tankönyvkoncepció alapja. Ford. *Karagics Mihály*. TANOSZ dokumentáció. (48).
- 2 *E. B. Johnsen*: Amateurs crossing prairies of oblivion: textbook writers and textbook research. = Journal of curriculum Studies. 1994/3. sz. 297-311. p.
- 3 *Karlovitz János Tibor*: 15 strukturált interjú (PHD disszertáció része). Kézirat, Budapest, 1999. 150. p.
- 4 *Vágó Irén*: Tankönyvek – taneszközök. Háttér tanulmány a JKA '97-hez. = Iskolakultúra.
- 5 *Datus C. Smith*: A könyvkiadás kézikönyve. (Ford. Vecsenyiné Magyar Mária) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1995. 134-143. p.
- 6 *Liptay Gábor – Péceli Béla*: Minőségbiztosítás. In. Amit tudni kell – a nyomdaipari munkákról. Szerk. dr. *Gara Miklós, Grúber Miklós*. Carella Stúdió, Budapest, 1996. 115. p.

## A serdülők érzelmi nevelése

A serdülőkora általában a 13-17 év közti időszakot öleli fel. Az aranyos kisgyermek megváltozik, és mind külsejében, mind viselkedésében kezd ellenszenvessé válni. Mi az oka ennek? Két folyamat játszódik le a serdülő életében. Az egyik az önállósodás. Mint kisgyermek mindenben alárendelte magát szüleinek, és ez számára megfelelő volt. A gyermekkor azért boldog, mert a gyermek szüleitől megkapja mindazt, amire szüksége van, a szeretetet, biztonságot, elfogadást és ez neki elég, ebben a szerető biztonságban jól érzi magát, boldog. Azonban nem maradhat mindig kisgyermek. Idővel önálló akar lenni. Ez nem lázadás a szülők ellen, hanem a természetes fejlődés egy állomása. Mint kisgyermek akkor volt boldog, ha szülei vele voltak, játszottak vele, fogták a kezét az utcán, ha ölebe vették és szeretgették. A serdülő ezt már nem igényli. Szívesebben van együtt barátaival, mint szüleiével, és nem szereti, ha szülei fogják a kezét az utcán, vagy szeretetüknek egyéb látható jelét adják. Önálló véleményt próbál kialakítani, és ez néha nem egyezik szülei véleményével. Ez még nem jelent tiszteletlenséget, hanem önállósodást.

Az önállósodásnak azonban meg kell fizetni az árát. Ez pedig az, hogy a szülői szeretet, biztonság és elfogadás, mely kisgyermek korában elég volt ahhoz, hogy boldoggá tegye, most már számára nem jelent boldogságot. Ezáltal egy érzelmi vákuumba kerül. A vágy megvan benne ugyanúgy, mint kiskorában, ugyanúgy igényli a szeretetet, biztonságot és elfogadást, mint kisgyermek korában, de szülei ezt már nem tudják neki biztosítani. Lelke mélyén egy tátongó űr keletkezett, mely vágyik arra, hogy feltöltődjék. Túlságosan nagy a különbség az érzelmileg betöltött gyermekkor és az érzelmileg üressé vált serdülőkora között.

A serdülőkora útkeresés. A felnőtté válás útjának keresése. Az érzelmi hiány betöltésének a keresése. Ha a serdülőt egyedül hagyják, ha nincsenek szerető szülei és együttérző tanárai, akik képesek őt vezetni, akkor tévutakra téved. Ilyen tévutak az italozás, a kábítószerszerzés, a szexuális szabadság stb. Ezek csak érzelmi pótszerek, hatásuk csak aznap, és utána jön a visszahatás, a még nagyobb üresség, a lelkiismeretfurdalás és esetenként betegség is.

Mit tehet a szülő serdülő gyermeke érdekében? Ne szeresse már, mert gyermeke ezt nem igényli? Világért sem! Továbbra is szeresse, védelmezze, és fogadja el olyannak, amilyen. Bár ez utóbbi néha nehéz, de ha parancsolgat neki, hogy milyen legyen, akkor csak eltávolítja őt magától. Továbbra is szeresse, de ne úgy, mint kiskorában, hanem mint egy felnőtt. Tehát nem kell ölebe venni, de azért a szeretetet ki kell mutatni, mert ugyanúgy igényli, mint régebben, csak szégyelli elfogadni. A szülőnek tapintatosnak kell lennie és kívánni a megfelelő időt.

Sajnos sok szülő negatívan reagál gyermeke kamaszkori változásaira. Nem érti meg az esetleges visszataszító külsőt, agresszív viselkedést, és fegyelmezni akar szeretet helyett. Ha a gyermek ilyenkor verést kap, akkor még agresszívabb lesz. A feltétel nélküli szeretet azt jelenti, hogy a szülő ilyenkor is megpróbálja szeretni. Megöleli, és azt kérdezi tőle: „Mondd, miben segíthetek!” A szeretetnek nem fog tudni ellenállni, elsirja magát, és akkor már hajlandó megtenni azt, amit a szülő mond neki. A szülői szeretet és gondoskodás, ha nem is tudja visszahozni a serdülő számára a boldog gyermekkor hangulatát, de megvédheti az érzelmi ürességtől és az ezt követő eltévelyedésektől.

Amikor a magzat megszületik, sír, mert érzékeli, hogy egy védett világból egy védtelen világba érkezett. A kamaszkor ehhez hasonlítható, ha a változás nem ilyen gyors is, hanem fokozatos. A kamasz érzelmileg fokozatosan védtelenné válik. Csak a feltétel nélküli szülői szeretet és esetenként a tiszta szerelem tudja ezt az űrt betölteni.

A kamasz átmeneti állapotban levő gyermek. Mivel még gyermeknek tekintendő, érzelmi szükségletei azonosak a gyermekével. Ugyanúgy igénylik a szeretetet, elfogadást, biztonságot, elismerést és a személyiségük fejlesztését, mint a gyermekek. Ha a kamasz úgy érzi, hogy senki sem törődik vele igazán, akkor értelmetlennek érzi magát, és szenved az önbizalom hiányától. A serdülőkori közöny annak a következménye, hogy a serdülő nem érzi szülei szeretetét és elfogadását. A serdülőkori közöny velejárója a depresszió és a tekintély elleni lázadás. A közönyös fiatalok könnyen válhatnak gátlástalan emberek prédájává.

Egy kamasz lehet testileg fejlettebb a szüleinél, érzelmi téren azonban még gyerek. Ezért szüksége van arra, hogy szülei szeressék és elfogadják olyannak, amilyen. Csak akkor képes a tőle telhető legjobbat nyújtani, ha érzi a biztonságot adó szeretetet és elfogadást. Enélkül nem tudja képességei legjavát nyújtani.

A legtöbb szülőnek az okoz problémát, hogy hogyan szeresse tizenéves gyermekét. Tény az, hogy sokszor a legvégsőkig próbára teszik a szülők türelmét. Ha a szülőt feldühítik, az úgy érzi, hogy képtelen betölteni gyermeke érzelmi szükségleteit. Nehéz a szülőnek szeretetet sugározni tekintetével a gyermek felé, ha nincs beszédes hangulatban, és csak dűnyögve válaszol a kérdésekre. Ezeknek a szófukar időszakoknak a következő okai lehetnek: 1. A pszichoszexuális korba való visszalépés, amikor a kamasz a múltban átélt konfliktusok feloldására törekszik. 2. Az önállósági törekvések a szülőktől való elkülönésre indítják. 3. Lehet, hogy kellemetlenség érte társai részéről.

A serdülőkor évében a gyermek magatartása gyakran változik. Hol vidám, hol kedvetlen, hol felnőtt, hol gyermek. A szülő feladata, hogy a nehéz és erőteljes változás időszakában is kitartson, megőrizze önuralmát és lelki nyugalmát. Gyakori jelenség, hogy a szülők felgyülemlett indulatukat és haragjukat gyermekükön töltik ki. Ez viszont a szülő-gyermek közti jó kapcsolat legnagyobb ellensége. Ugyanis a látszat ellenére a kamasznak nagyobb szüksége van a gyengédségre, szeretetre, biztonságra és gondoskodásra, mint bármikor korábban. A szeretet és törődés utáni vágyat igazából soha nem lehet kinőni.

*Kamaszok egymás közt.* A kamaszok egymás közt a népszerűsége és elfogadásra törekszenek. A kamaszkori problémák közül jó néhány azzal függ össze, hogy sebeket kapnak egymástól. Ezek a következő érzéseket keltik: irigység, bűntudat, harag és depresszió. A haragot és depressziót külön tárgyaljuk, most nézzük az irigységet és bűntudatot.

Ha a kamasz olyan társával kerül összeütközésbe, aki nála alacsonyabban áll a ranglétrán, akkor bűntudata lesz. Ha a problémát okozó társ felette helyezkedik el, akkor irigy lesz rá. Amikor valamilyen pozícióharc keletkezik, akkor a kamasz hierarchiában az alacsonyabb rangú fél irigységtől vezérelve bűntudatot igyekszik előidézni a felette álló társában. Fontos, hogy a szülő vagy tanár tisztán lássa a gyermekek helyzetét az adott konfliktusban, és felismerje, kit melyik érzés nyomaszt. Ha a kamasz megérti, hogy mi történt és miért, akkor könnyebben el tudja dönteni, hogy tett-e valami helytelent, és megtanulja feldolgozni az ilyen eseteket. Ha a kamaszt lelkiismeretfurdalás gyöttri, kiderülhet, hogy nincs oka rá, mert a feszültséget társa irigysége okozza. Ha a kamasz irigy valakire, könnyít a helyzetén, ha ezt felismeri, elismeri, és megérti az okát. Így megszabadulhat tőle.

Egy irigy megjegyzés bűntudatot ébreszhet a kamaszban. Ez azonban hamis bűntudat, mert nincs oka rá. A kamasz érzelmi fejlődése szempontjából fontos, hogy felismerje és megértse ezeket az érzéseket, rendezni tudja őket magában. Ha ezt nem tudja megtenni, a bűntudat által könnyen manipulálhatóvá válik. Minél érzékenyebb egy kamasz, annál könnyebb kijátszani a bűntudaton keresztül. És minél kevésbé érzékeny, annál jobban meg tudja ezt tenni másokkal. Példa: A fiú rá akarja venni a lányt szexuális együttlétre, így: „Ha igazán szeretnél, megtennéd.” A kamasznak tisztában kell lenni, hogyan ismerhető fel a bűntudattal való manipulálás, ami erőlkösten, és el kell utasítani. A kamasznak meg kell tanulnia önállóan GONDOLKODNI ÉS DÖNTENI, NEM SZABAD HAGYNI, HOGY MÁSOK KIJÁTSSZÁK ELLENE BŰNTUDATÁT. A szülő is manipulál-

hatja gyermekét büntudatán keresztül, ez azért is veszélyes, mert így könnyen kerülhet mások hasonló mesterkedéseinek csapdájába. A feltétel nélküli szeretet védelme alatt a szülő megtaníthatja gyermekének, hogyan ismerhető fel az érzelmi zsarolás, és ezzel megelőzheti, hogy ebbe a csapdába beleessék.

*A kamasz és a körülmények:* A fiatalokat sokszor érik káros és kifejezetten gonosz, romboló hatások. Az a tizenéves, aki érzi, hogy szülei szeretik és törődnek vele, különbséget tud tenni az ártalmas és ártalmatlan hatások között. Az a serdülő, aki nem érzi ezt az értékes szeretetet, ki van szolgáltatva a külső befolyásoknak. Sok gátlástalan ember vadászik a szeretetre éhes fiatalokra, hogy törbe csalja és kihasználja őket. Figyelmesen és gyengéden bánnak velük, így magukhoz csalogatják őket, hogy azután kedvük szerint irányítsák. Ennek elkerülésére a szülőnek és a tanárnak minden hibájával együtt szeretnie kell a kamaszt. Az érzelmi tankját meg kell tölteni szeretettel. Csak akkor lesz képes önállóan és józanul gondolkodni, uralkodni magán. Csak akkor tudunk hatást gyakorolni a kamaszokra, ha érzik, hogy feltétel nélkül szeretjük őket és törődünk velük. Nemcsak szavakkal, hanem magatartásunkkal kell erről meggyőznünk őket. A gyermek és a kamasz azt a személyt fogadja el, aki legjobban szereti.

### A SERDÜLŐK ÉRZELMI NEVELÉSE

A serdülő számára épp olyan fontos a szülő feltétel nélküli szeretete, mint a kisgyermek számára. Sajnos a szülők a fokozódó fizikai, érzelmi és szellemi túlfeszítettségek mellett egyre kevesebbet tudnak törődni serdülő gyermekeikkel. Korunk legfőbb áldozatai a gyermekek, mégpedig a serdülők. Ők a legvédtelenebbek, és amire a legjobban éheznek, az a szeretet.

A szülők legfontosabb feladata, hogy szerető, meleg családi otthont biztosítsanak gyermekeiknek. A családon belül pedig legfontosabb a házastársi kapcsolat, a szülő-gyermek kapcsolatnál is fontosabb. A házasság minőségétől függ a serdülő biztonságérzete. A férj-feleség kapcsolatának kiegyensúlyozottnak kell lenni, ez az alapja annak, hogy a serdülővel való kapcsolat is jó legyen. A házastársak problémái komoly gondot okozhatnak a serdülők életében. Fontos, hogy a szülők tiszteljék és szeressék egymást, hogy meg tudják osztani egymással örömeiket, bánataikat. A nehézségek, fájó érzések őszinte és nyílt megbeszélése elengedhetetlen, ettől függ, hogy a megpróbáltatások a házasságot előbbre viszik-e, vagy elsorvasztják.

Baj, ha a házastársak felelősségüket nem egy életre szóló elkötelezettségnek tekintik. Ha igen, akkor együtt formálódnak szeretetben, és növekednek egymás elismerésében és tiszteletében. A házasság működőképesse tétele nem könnyű, kemény munkát igényel. Ha úgy mennek neki egy házasságnak, ha nem sikerül, majd elválunk, ezen az alapon nem lehet hosszú életű.

Az egyedülálló szülők könnyen abba a kísértésbe esnek, hogy felnőttként kezeljék serdülő gyermeküket, és beavassák őket olyan bizalmas és személyes dolgokba, melyekhez még éretlenek. Nem lehet szülői gondoskodásnak nevezni, ha a szülő saját boldogtalanságával terheli meg gyermekét. A szülő feladata, hogy kielégítse gyermeke érzelmi szükségleteit. Ha ez fordítva van, az már szerepcseré és egészségtelen. A serdülő nem tud egészségesen fejlődni, ha a szülő tőle vár érzelmi támogatást. A szülő elmesélheti gyermekének személyes gondjait, de azt csak az ő okulására és nem saját lelke könnyítése céljából. Nem szabad a kamasz gyermeket érzelmi támasznak tekinteni.

*Feltétel nélküli szeretet:* A szülőnek feltétel nélkül kell szeretni és elfogadni gyermekét. Enélkül nem tudja őt igazán megérteni, irányítani és alakítani, valamint érzelmi szükségleteit betölteni.

A szülő nem érez mindig szeretetet serdülő gyermeke iránt, de mindig szem előtt kell tartani, hogy a serdülők még gyermekek, és a magatartásuk is olyan, ám bosszantó viselkedésük dacára is meg kell próbálni szeretni őket. Ha a szülő csak akkor szereti kamasz gyermekét, mikor elvárásainak megfelel, akkor bizonytalanság, szorongás és alacsony önbecsülés lesz úrrá rajta, s ez megakadályozza érzelmi és magatartásbeli fejlődését.

A kamasznak is, mint a kisgyermeknek, a legfontosabb kérdése a szülőhöz, hogy szereti-e őt. Ezt nem szavakkal fejezi ki, hanem viselkedésével. A szülők e téren tapasztalt tudatlanságának a



leggyakoribb oka az, hogy míg a felnőttek beszédorientáltak, a serdülők viselkedésorientáltak. Ez azt jelenti, hogy nem elég érezni, sőt elmondani szeretetünket kamasz gyermekünk iránt, azt magatartásunkkal is ki kell fejezni, csak akkor fogja érezni. Nagyobb súlya van számára annak, amit teszünk, mint amit mondunk.

Minden kamasznak van egy láthatatlan érzelmi tartálya, amit a szülőnek kell megtölteni. Csak akkor várhatjuk el kamasz gyermekunktől, hogy a tőle legjobbat nyújtsa, ha érzelmi tankja tele van. A gyermek közérzetét és viselkedését erősen befolyásolja, hogy érzelmi szükségletét kielégítjük-e. Ha a serdülő szeretetet kap, azt viszonzozza, de ha nem kap, nincs mit visszatükrözni. A feltétel nélküli szeretetet feltétel nélkül viszonzozzák, a feltételhez kötöttet csak feltételelesen. Ez utóbbi esetben mindkét fél a másik kezdeményezésére vár, így egyik fél sem tudja szeretetét éreztetni a másiknak.

A serdülő megfelelő mennyiségű érzelmi táplálékot igényel ahhoz, hogy egészségesen fejlődjék. Csak érzelemmel töltve van meg a biztonságérzete és önbizalma, ami szükséges ahhoz, hogy ellen tudjanak állni társai nyomásának és a helytelen követelményeknek. Ennek hiányában rendszert feladja erkölcsi elveit. Amikor a serdülő vágyódik szülői szeretetre, és azt meg is kapja, akkor sokkal nyitottabb a kommunikációra. Ha a szülő viselkedése megakadályozza, hogy a serdülő hozzá forduljon érzelmi feltöltésért, akkor társaihoz fog fordulni.

*A kitüntetett figyelem:* Azt jelenti, hogy a szülő teljes lényével gyermeke felé fordul. Ilyenkor érzi, hogy őszintén szeretik, hogy ő a legfontosabb szüleinek. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a szülő időt szán négy szemközti együttlétre gyermekével. Ahogy növekszenek a gyermekek, úgy kell növelni a kitüntetett figyelem időtartamát. A nagyobbaknak időre van szükségük ahhoz, hogy följenkedjenek, és levetkőzzék gátlásaikat, s el tudják mondani azt, ami nyugtalanítja őket. Mivel a kamasz önállósodik, és látszólag egyre több időt akar családjá nélkül tölteni, a szülő azt hiszi, hogy egyre kevesebb időt kell vele tölteni. Ez tévedés. A szülői gondoskodás és figyelem utáni igény kamaszkorban nagyobb, mint előtte.

Amikor a kamasz szófukar, rossz hangulatban van, felesleges erőltetni a beszélgetést. Inkább kedélyes együttlét esetén, amikor a szülő már 20-30 percet beszélgetett gyermekével, és gátlásai eloszlottak, alkalmas az idő arra, hogy érzéseiről és gondolatairól is beszéljen. Nem az ellenvéleménytől vagy a helytelenítéstől félnek a legjobban, hanem attól, hogy szüleik dühösek lesznek, nevetségessé teszik vagy elutasítják őket.

*Szemkapcsolat és testi érintés:* Ha a serdülőnek rendszeresen melegen a szemébe nézünk, könnyebben tudunk vele kapcsolatot teremteni, és érzelmileg is feltöltődik. Az a gyerek, aki szemét egyfolytában lesüti, alacsonyra értékeli önmagát. Ha a serdülő nem néz mások szemébe, károsan befolyásolja másokkal való kapcsolatát. Ezenkívül a helytelen szemkapcsolat az énképet rombolja. Feszélyező, ha valaki nem néz annak a szemébe, akivel beszél, és negatív viszonzást kap, amit viszont elutasításként értelmezhet.

A testi közelség és érintés a szeretet kifejezésének egyik eszköze. Még ha a serdülő gyermekünk nincs is jó hangulatban, gyengéd érintéssel éreztethetjük vele szeretetünket. Bizonyos helyzetekben jó, ha a szülő megöleli és megcsókolja tizenéves gyermekét. Vannak alkalmak, mikor helyénvaló. Megtehetjük ezt akkor is, amikor valami nagyon bántja. Jó, ha a szülő el tudja találni, hogy mikor érzi ennek szükségét a gyerek. A szülő feladata, hogy mindig rendelkezésre álljon, és amikor a gyermek igényli, közölni tudja vele szeretetét.

Minél kedvesebbek vagyunk gyermekünkhöz, annál határozottabbak lehetünk a korlátok felállításában és a fegyelmezésben. És fordítva, minél barátságatlanabban beszélünk vele, annál kevésbé tudunk határozottak lenni. Minél durvábban bánunk vele, annál kevésbé fog tisztelni, és szembe fog helyezkedni elvárásainkkal.

Ha a szülő depressziós, előbb meg kell gyógyulnia ahhoz, hogy kamasz gyermekét érzelmileg nevelni tudja. Egy depressziós felnőtt képtelen helyesen bánni egy átlagos kamasszal.

Általános jelenség, hogy a szülők felgyülemlett indulataikat serdülő gyermekükön töltik ki. Bár ez gyakran indokoltnak is látszik, mivel ki tudják hozni a szülőket a sodrúkból, mégis helytelen. A meg nem fékezett harag törést okoz a szülő és a serdülő kapcsolatában. Az érzelmi stabilitás és az önuralom nem jön magától. Fel kell készülni a lelki megpróbáltatásokra és az elkeseredés elleni harcra. Egy átlag serdülő bőven juttat mindkettőből.

### A SERDÜLŐ BIZTONSÁGA

A biztonságérzés annak következménye, hogy mit gondolunk saját biztonságunkról. A serdülő biztonságát a szülőnek kell biztosítani, de a tanárok is sokat tehetnek ezen a téren, ha sikerül bizalmukba férközni és otthonos légkört teremteni az iskolában. Az otthon biztonsága azt jelenti, hogy a serdülő tudja, szülei mindig számíthat, szülei szeretik őt, és mindenben a javát akarják. Fontos, hogy a serdülő apja és anyja is szeresse egymást, mert csak így biztosítható az otthon szerető légkör, melyben a fiú vagy lány jól érzi magát, nem vágyik el hazulról, inkább ő hívja meg barátait, ha társaságra vágyik.

A szülő csak úgy tudja gyermeke biztonságát garantálni, ha mindig tudja, hogy hol van és mit csinál. Ehhez az őszinteség légköre szükséges és az, hogy a szülő rendszeresen beszélgessen gyermekével. A serdülő érzelmi egyensúlyát elsősorban az határozza meg, milyen a viszony a magáról alkotott véleménye és az ideális énje között. Ha a szüleivel való kapcsolata a gyermekkorban harmonikus volt, akkor morális magatartására továbbra is a szülői befolyás a meghatározó. Olyan környezetet kell nyújtani a gyermeknek, melyben a biztonságérzése kifejlődik.

A biztonságérzés kialakításához azonban bizonyos tudásra és ismeretekre is szükség van. Meg kell ismernie a serdülőnek azt a világot, amelyben élünk, a test, lélek és szellem ellen leselkedő veszélyeket és azt is, hogy ezeket a veszélyeket el lehet kerülni, a nehézségeket le lehet győzni. Egy olyan világnézetet kell kialakítani a gyermekben, mely biztonságot tud nyújtani. A nevelés feladata az élet problémáihoz való helyes viszonyulás kialakítása. Ide tartozik a hit gyakorlása is. A hit azt jelenti, hogy úgy látunk neki feladataink megoldásához, hogy hiszünk azok sikerében. A bizonytalankodás oka a tudatlanság, a kisebbségség és hitetlenség.

### A SERDÜLŐ SZEMÉLYISÉGÉNEK KIALAKÍTÁSA

A serdülőkor a viharok és a stressz korszaka. A fiatalnak döntenie kell a továbbtanulásról is, a szakmaválasztásról és a másik nemmel való kapcsolat kiépítéséről. A szülők ebben a korban sok hibát követhetnek el. Például, ha csak akkor szeretik őket, ha kívánságuk szerint döntenek életük kérdéseiről. Ha a szülők gyengéd és szerető gondoskodással veszik körül gyermeküket, akkor sok érzelmi megterhelést el tudnak viselni.

Fiatalkorban két törekvés kerül konfliktusba egymással: közösséghez akarnak tartozni, de egyéniségek is akarnak maradni. Aki szolgáian alárendeli magát másoknak, az nem tisztázza magában, hogy kicsoda valójában, ezért összezavarodik. Minél több megértést kap otthon, annál kevésbé lesz kiszolgáltatva a kortárs-csoport nyomásának és önkényességének. A fiatalok a személyes meggyőződés és a mögötte rejlő bizonytalanság között örlődnek. A kamaszok megkérdőjelezik a tekintélyt, sőt még a vallásos hitüket is. Igyekeznek kialakítani saját meggyőződésüket. Ezért nem szabad őket elmarasztalni. Megértésre és együttérzésre van szükségük. A fiatalok érzékenyek a kritikára és lekicsinylésre. Ezért biztatásra és dicsőítésre van szükségük. Hetvenkedésükkel csupán személyes bizonytalanságukat próbálják elrejteni.

A fiatalok legkomolyabb alkalmazkodási feladata a függetlenné válás a családi köteléktől. A túlzottan gondoskodó vagy őket birtokolni akaró szülők hatására minden tekintéllyel szembefordulnak. Megnyilvánulhat ez egy visszataszító külső megjelenésében is. A fiatalok inkább abban a biztonságban akarnak bízni, melyet maguk teremtenek meg. Segíteni kell nekik abban, hogy szüleiket barátként és ne felügyelőként kezeljék. Meg kell tanítani őket arra, hogy idejüket be tudják osztani, és önállóan tudjanak dönteni. A szexuális vágyak problémája a zavarodottság egyik forrása. Meg

kell tanítani nekik a szex és a szerelem közti különbséget. Jó, ha ezt szüleik és tanáraik teszik. A túlzott szexualitás, illetve az ösztönkielégítés sem biztonságérzetet nem nyújt, sem érzelmi szükségleteket nem elégít ki. Ugyanis a szex testi dolog, az érzelem pedig lelki. Az érzelmi szükségleteket a másik nemmel való rendezett kapcsolat, valamint a szülői szeretet biztosíthatja, így könnyebben lehet a szexuális vágyakat is ellenőrzés alatt tartani. Az önkielégítés a személyes fejlődésben való megtorpanás jele. Ha az ösztönöket fiatal korban nem neveljük helyesen, akkor a személy az önzés bélyegét fogja magán viselni, ami akadály a szeretetben való növekedésnek.

*Énközpontúság és érettség:* Az énközpontúság többféleképpen jelentkezhet: neheztelés, előítélet, duzzogás, indulatos gondolkodás, kisebbségi érzés, mások véleményének túlértékelése, aggodás, túlzott függés a szülőtől, lázadó és haragos viselkedés, nagyképűsködés, szeszélyes kirobbanás, romboló kritika, halogatás, engedékenységi önmagunkkal szemben, mások megalázása stb.

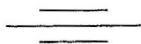
Az érettség viszont a következő jelekből ismerhető fel: másokhoz való közeledés képessége, másokkal ki tud jönni, bízik önmagában, reális célokat tűz maga elé, a lényegest meg tudja különböztetni a lényegtelenről, tud alkalmazkodni, érzelmei szilárdak stb.

Négyféle érettségről beszélhetünk: intellektuális, érzelmi, szociális és erkölcsi érettségről. *Az intellektuális érettség* jellemzői: Képes saját véleményét kialakítani, saját maga dönteni, de hajlandó véleményét és tervét megváltoztatni, ha az bölcsnek látszik. Tiszteli és figyelembe veszi mások véleményét. Vannak önálló gondolatai. Döntéseiért felelősséget vállal még akkor is, ha az kellemetlen számára. *Az érzelmi érettség* jellemzői: Elfogadja és ellenőrzés alatt tartja érzelmeit. Tud érzelmileg megterhelő helyzetben is élni sebesülés nélkül. Sérelmei miatt nem méltatlankodik, elfogadja a kritikát, nem sértődik meg. A negatív érzelmek nem uralkodnak rajta. A radikális, aki mindent meg akar változtatni, és a reakciós, aki elkötelezettje a status quónak, egyaránt éretlen érzelmileg. A radikális ellenszegül a felsőbb parancsoknak, a reakciós pedig konformista, fél minden új megoldástól.

*A szociális érettség* jellemzői: képes jó kapcsolatokra és tartós barátságokra. Nem függ másoktól, de nem is akar másokat befolyásolni. Tud alkalmazkodni a törvényhez, a szokásokhoz, az eszményekhez. A munka számára szükséglet. *Az erkölcsi érettség* jellemzői: Az erkölcsi törvények szerint próbál élni. Serdülőkorban az erkölcsi fejlődés során fogalmazza meg saját eszményeit, és módszert dolgoz ki azok elérésére. Az eszményeihez nem énközpontúan, hanem széles látókörűen közelít.

## IRODALOM

1. Ross Cambell: How to really love your teenager? VictorBooks SP Publications, Wheaton, Ill. 60187, magyar fordítás: Nehéz évek, Harmat Kiadó, Budapest, 1992.
2. John Powell: Why am I afraid to love? Overcoming Rejection and Indifference, Tabor Publishing, Allen, Texas, 1982.



TAKÁCS MÁRIA szaktanár  
Öveges József Általános Iskola  
Pér

## Millennium és hazafias nevelés a gyakorlatban

Globalizálódó világunkban nagyon fontos, hogy erősítsük a saját gyökereink iránt érzett hűséget, a nemzeti identitástudatot. A nemzeti azonosságtudat fejlesztésében kiemelkedő jelentőségűek a nagy történelmi évfordulók. Ráirányítják a figyelmet múltunk híres napjaira, ébresztik nemzeti büszkeségünket, erősítik a haza, a nép, a magyar föld szeretetét. Így van ez az államalapítással is, amelynek 1000. évfordulóját ünnepeljük.

Iskolánkban egy féléves programmal emlékeztünk a nevezetes évfordulóra. A programot januárban a korona átszállítását követően indítottuk, s úgy akartuk megszervezni, hogy a diákok számára emlékezetes legyen, élményt jelentsen, testközelbe hozza a történelmet, megmozgassa fantáziájukat, kutatásra készítse őket, miközben játékos, vidám légkört terem. Köztudott, hogyha a tevékenységekhez kellemes érzések is társulnak, a nevelő hatásuk nagyobb.

Tanulóinknak „1000 év a Kárpát-medencében” címmel hirdettünk 6 fordulós vetélkedőt. Az alsósok 4 fős, a felsősök 3 fős csapatokban vehettek részt a versenyen. A vetélkedő az egész iskolát megmozgatta 3-8. osztályig. Tizenhat felsős és tíz alsós csoport nevezett be. Az alsósok a magyar mondavilággal ismerkedtek meg. A felsősök feladatai hazánk történelmének, földrajzának, művészetének, sportjának tudományos eredményeinek megismerését célozták, sok rejtvényt és egyéb játékos feladványt tartalmaztak. Háromhetenként frásban kapták a feladatokat, amelyeknek a kérdéseire könyvtári kutatómunkával kellett megkeresni a választ. Megjelöltük az ajánlott irodalmat is. (Pl.: Magyarok krónikája, Sport krónikája, Magyar tudósok lexikona ... stb.) Egy-egy feladatlap egy-egy történelmi korszakot ismertetett meg velük. A gyerekek igen aktívan dolgoztak, „megszállták” a könyvtárakat.

A vetélkedő utolsó feladata Árpád-kori makettek készítése volt. Készült Árpád-kori falu, lakóház, földművelő eszköz, ékszer, ivókürt, fegyver, gipszfigura, amelyet korabeli ruhába öltöztettek. Elkészítették a koronázási ékszerek „másolatát” is. Forrásul a Magyar kódex-sorozat Árpádok világa c. kötetét használták. A csoportok munkáiból kiállítást rendeztünk az iskolában.

A vetélkedő befejezésekor hirdettük meg az irodalmi pályázatot, a felsősöknek „*Magyarnak lenni, tudod-e mit jelent?*” címmel, az alsósoknak „*Örülök, hogy magyarnak születtem*” címmel. Szerettük volna, ha az ismeretszerzés végén megfogalmazzák a közben kialakult érzéseiket is. A legjobb munkákból Millenniumi emlékkönyvet állítottunk össze, amelyet beköttettünk, és az iskola könyvtárában helyeztük el. A programot májusban, a hősök napján történelmi játszótérrel zártuk. A játszótér komplex foglalkozási forma. A kézműves tevékenység a rögtönző-megjelenítő játékkal ötvöződik. A készülő tárgyak segítik megérteni a kor emberének szokásrendszerét, gondolkodásmódját, a megjelenítés a tárgy használójával érzelmi azonosulást eredményez. A kézműves foglalkozásokon a tanulók készítettek süveget, hajpántot, hajfonatkorongot, ékszert, pajzsot, kardot, íjat, nyilat, iniciálét ... stb. A kész tárgyakat vásár keretében mutatták be, ahol a bábosok mondákat adtak elő, az íjkészítők pedig íjászversenyen vettek részt. A játszótér záráskor került sor az eredményhirdetésre.

A programban legjobban dolgozó gyerekeket kirándulással jutalmaztuk. A „királyi város”, Székesfehérvár műemlékeit tekintették meg. Az első helyezettek erre az alkalomra készített érmet is kaptak.

Tevékenységi formáink pedagógiai hatása kettős eredményt hozott. Egyrészt elértük a kitűzött célt, nőtt tanulóink magyarságismerete, gazdagodott hazafias érzelmviláguk. Másrészt személyiségük más területei is fejlődtek. Jártasságot szereztek a könyvtárban, a könyvekben való tájékozódásban, kéz- ügyességük, kreativitásuk javult. Kedvezően alakultak társas kapcsolataik a munkában való együttműködés során. Nőtt felelősségérzetük. Élményt jelentett számukra a közös munka és a kirándulás.

---

DR. SZABÓ ISTVÁNNÉ

igazgató

Babus Jolán Középiskolai Kollégium

Vásárosnamény

## Kollégiumunk 10 évének tartalmi munkája

### TEHETSÉGGONDOZÁS

1989 óta működő intézményünk kétszáz – többségük hátrányos helyzetű – középiskolás diáknak biztosít kollégiumi ellátást. A nevelőtestület tíz fős. Az intézmény jó tárgyi feltételekkel rendelkezik.

A kollégium tartalmi munkája két ciklusra tagolható:

I. Az első öt évben fokozatosan építettük ki intézményi rendszerünket. Tanulóink tevékenységét két fiú- és hat lánycsoportban szerveztük meg, amelyek saját nevelési programjaik alapján működtek. A csoportok programjainak megvalósítási színterei a következő foglalkozások (szilencium, csoportfoglalkozások) mellett az irányított (felzárkóztatás, tehetséggondozás, korrepetálás) és szabadon választható tevékenységek (15-20 diákkör). Természetesen ebben a hagyományos rendezvényeink is szerepet kaptak.

Mivel gyermekeink többsége (60-65%-a) hátrányos helyzetű és tanulmányi szempontból nem a legtehetségesebb, így olyan követelményrendszert kellett kidolgoznunk, amely a tanulók számára teljesíthető.

Fontosnak tartottuk a rendet és a fegyelmet. Továbbá a jó tanulási feltételek kialakítása mellett gazdag szabadidős programkínálatot biztosítottunk. A tanulók életkori sajátosságait, igényeit összehangolva nevelési elveinkkel, követelményeinkkel alkottuk meg szabályozóinkat, fontos dokumentumainkat.

II. A második ötéves ciklus tartalmi munkája a folyamatos megújulásról, fejlesztésről szól. Ennek az időszaknak legjelentősebb eseményei:

- a kollégium névfelvétele,
- az Alkotó Pedagógusok és Nevelőintézmények Egyesületének programjába való bekapcsolódás,
- a középtávú Pedagógiai Program elkészítése,
- a tehetséggondozási részleg működtetése,
- a báziskollégium felvállalása.

A fentiek közül a *tehetséggondozó munkákat* mutatom be.

Rendszeresen és tudatosan vezettük a statisztikai adatokat, készítettünk táblázatokat, kimutatásokat, amelyek a tanulók tanulmányi és egyéb teljesítményeit, eredményeit tartalmazták. Ezek vizsgálata, elemzése során azon tény mellett, hogy tanulóink többsége rendezetlen családi háttérű és kiemelkedő vagy jó tanulmányi eredményű (3,9-5), a kollégisták alig 30%-áról az is kiderült, hogy tanulóink elért tanulmányi eredménye és képessége nincs mindig összhangban.

További elemzéseink, vizsgálataink alapján a következő megállapításokhoz jutottunk:

- A tanulás hatékony eljárásai az iskolai tanítás során nem kapnak elég hangsúlyt.
- Hiányoznak a tananyag elsajátításának célszerű módszerei.
- A diákok magukra maradnak tanulási problémáikkal.
- Örömtelen a tanulás, nem jutnak sikerhez, pedig a tanulási siker a személyiség harmonikus fejlődéséhez még a megszerzett tudásnál is fontosabb. Különösen fontos ez azon tanulók esetében, akik otthonról kevés szellemi támogatást kapnak. Az évek múlásával szellemi fejlődésükben egyre inkább elmaradnak. Tanulóinknak megközelítőleg 50%-ára igaz ez a tény.

Mindezt felismerve intézményünkben egyre hangsúlyozottabban jelentkezik a kollégista tanulóink tanulási problémáinak megoldására való törekvés. Meggyőződésünk, hogy ez is út a (tanulmányi szempontból) jó képességű diákok eredményes munkájához.

A másik szempont, aminek szintén jelentőséget tulajdonítunk: hogyan teremtsünk lehetőséget intézményen belül a tehetségek gondozására, fejlesztésére.

*Kulcsszavaink: az esélyegyenlőség megteremtése,  
az adottságok feltárása, a tehetségek fejlesztése.*

Mindekét esetben az iskolai követelményekre építve, az iskolákkal együtt dolgozva végezzük pedagógiai tevékenységünket.

Mivel a témában feltáró, segítő munkánkat a kollégium egész tanulóközösségére vonatkoztatjuk, az alábbi ütemezést valósítjuk meg:

#### **I. évfolyam**

- A tanulók alapos megismerése.
- Személyre szabott tervek elkészítése (nemcsak tanulmányi szempontból, hanem az egész személyiségre vonatkozóan). Az esélykülönbségek csökkentése a cél.
- Szociális, kulturális, szociáltságbeli és kommunikációs hátrányok megszüntetése.

A cél érdekében a *Stúdium generale* elnevezésű **programot** választottuk. Ennek témái:

- könyvtárhasználat,
- olvasmánymegértés,
- vázlatírás megtanulása,
- jegyzetelés megtanulása,
- a tanulási technikák elsajátítása,
- a memória vizsgálata,
- az önismeret és a kreativitás fejlesztése,
- a kommunikációs képesség fejlesztése,
- a lényeglátásra nevelés.

Fontosabb elvek, amelyeknek témáink feldolgozása során érvényesülniük kell:

- A kollégium lakója értse, hogy a kollégiumban érvényes szabályzók, a kollégiumi tevékenységek, a rend, a fegyelem mind az ő érdekében történik, s ebben neki is megvan a sajátos szerepe, feladata, kötelessége.
- Együttműködésre van szükség.
- Öszinteség, nyíltság, bizalom, biztonságérzet kell, hogy jellemezze a légkört.

Az év során rendszeresen történő értékelések, elemzések, tapasztalataink alapján és az év végi személyenkénti eredmények értékeléséből, elemzéséből az alábbiaknak kell kitűnnie:

- Kinek, milyen személyiségbeli jellemzői vannak?
- Ki milyen speciális adottságokkal rendelkezik?
- Ki milyen tanulmányi eredményt ért el?
- A tehetségesebb tanulók hogyan haladtak, milyen az eredményük?
- Kik azok, akiket továbbra is felzárkóztatni kell?
- Kik azok, akiknek sem a tanulásban, sem a kollégium tevékenységi formáiban nem sikerült eredményt elérniük?

A programba minden új kollégistát bevonunk (évenként ez 60-80 tanulót jelent). Ezek közül egy csoportvezető tanárhoz (8 fő) 6-10 elsőéves kollégiumi tanuló tartozik, (mivel a csoportok heterogén összetételűek, nem életkor szerint szerveződnek). A nevelői munkarend biztosítja azt az időkeretet, amely szükséges a program megvalósításához. (Hetenként minden csoportvezető tanárnak 5-6 óra egyéni törődés, kiscsoportos foglalkozás áll rendelkezésre a kötelező felkészítés, illetve az általános pedagógiai tevékenységre fordítható időkeret mellett.)

Az év végi személyre szóló elemzés során készül el a **II. évfolyam** foglalkozási nevelési terve három kisebb csoportra differenciáltan.

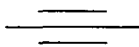
- A tanulók egy csoportja továbbra is nevelői felügyelettel, folyamatos nevelői segítség mellett végzi tanulmányi munkáját. A szaktanári korrepetálás rendszeres, irányított. Ezeket a tanulókat tudatosan irányítjuk tovább azokba a diákkörökbe, amelyek nem elméleti ismeretszerzés céljából szerveződnek, hanem a tanulók érdeklődésének, adottságainak, hajlamainak megfelelően teret engednek személyiségük fejlődéséhez (hagyományörzőkör, népi tánc, kézimunka, fotó, bélyeggyűjtő kör, önkiszolgáló kör, énekkar, sakk, aerobic, kézilabda, futball).
- A tanulók másik csoportja önállóan tanul, a fenti diákkörök mellett a színjátszókör, önképzőkör, beszélgetőkör, kolirádió, koliújság, koliklub, filmklub, tevékenységbe is bekapcsolódnak. Ezen diákkörök a tehetségek fejlesztésében töltik be szerepüket.

A tanulók harmadik csoportja (tanulmányi szempontból a legjobb eredményűek) önálló nappal rendelkezik. Önálló felkészülés mellett szervezett szaktanári irányítással speciális programokon is részt vesz. Ezek többletismereteket nyújtanak, képességfejlesztő szerepet töltenek be. A programokon a tanulók érdeklődésének, adottságának és képességeiknek megfelelően az iskolai oktatásra épülve, segítik a hátrányos helyzetű jó képességű diákjaink érettségire, felvételire, illetve nyelvvizsgára való felkészülését, valamint a számítógép-használat segítségével újfajta képességeket sajátítanak el. Ilyen speciális tehetséggondozó program:

- A német és francia idegen nyelvű program.
- A magyar irodalom és nyelvtan érettségire és felvételi vizsgára felkészítő program.
- Számítástechnika I.-II. programok.

Ezt a rendszert második éve alkalmazzuk. Tapasztalataink igazolják:

- Rendszeressé és tudatosá teszi a nevelők és tanulók tevékenységét egyaránt.
- A személyiségfejlesztéshez a lehetőségek sokaságát rejtje magába.
- Sikeresek a felvételi és nyelvvizsga eredményeink.
- Tanulóink soha nem unatkoznak, a szükséges pihenőidő és az intim tevékenységükön kívül nevelői irányítással, figyelemmel vagy önállóan, értelmesen töltik el idejüket.
- Nem kallódik el egyetlen diák sem, gyakorlatilag nincs lemorzsolódó tanulónk.



DR. DOMONKOS JÁNOS  
Fővárosi Iskolaszanatórium  
Budapest

## Balatonfüred irodalmi, történelmi nevezetességeiről

A Balaton legrégibb, világhírű üdülő- és fürdőhelye Balatonfüred, amelyet évszázadok óta felkeresnek a beteg emberek, hogy a savanyú víznél – korábban így nevezték a szénsavas forrásokat – gyógyulást találjanak. A közelében fekvő Tihanyi-félszigettel együtt jellegzetes pannon vidék. A

Füred mögötti hegyek természetes hátteret adnak a városnak, amelynek déli határa a Balaton. Neve történelmünkben 1211-ben, a tihanyi apátsági birtok összeírásában szerepel először.

Váth János a füredi szépirodalomról szóló tanulmányában (Vasi – Dunántúli – Szemle, 1943. 122. o.) az első irodalmi alkotást, melyben Füredet emlegetik, Majláth János (1786–1855) személyéhez köti. Pedig az első helyet Fejér Antal táblabíró, költő, műfordító 1777-ben megjelent dúcögös verses leírása tartja. Irodalomtörténeti értéke csak a kora miatt van. Aztán az egyre népszerűbbé váló fürdőhely egyik központja lett a nemzeti újjászületésért, reformokért lelkesülő államférfiaknak. A Horváth-házban gyakran megfordult Kossuth, Széchenyi, Wesselényi Miklós, Deák, Kisfaludy Sándor. 1831-ben megnyitották a Dunántúl első magyar nyelvű közsínházát, mely központja volt a nyelvművelésnek és a magyar dráma fejlődésének. Ez időben alakult ki az Anna-bálok hagyománya. 1846-ban Füredről indult el Széchenyi kezdeményezésére az első balatoni gőzhajó, a Kisfaludy.

Füred legnagyobb vendégei közé tartozik a niklai remete, Berzsenyi Dániel, és élete utolsó nyarat is itt töltötte Vörösmarty Mihály. Petőfi 1841-ben kétszer járt a Balaton mellett: Júliusban Pestről jövet Veszprém–Balatonfüred volt az útvonala, majd átkelve a tavon – biztosan segített a révésznek evezőt húzni – gyalog ment a Sió-csatorna partján Ozorára, a szintársulathoz. Ez Mohácson feloszlott, és a költő Szigetvár–Keszthely–Sümeg–Szombathelyen át ment Pozsonyba, és itt írt a balatoni viharról: „Lánggal égő teremtetted! / Nagy a harag a szívembe, / Úgy háborgok, úgy hánykolódom, / Mintha volnék a Balatonon.” A magyar regényírás nagy mesterét erős szálak fűzték Füredhez. Jókai Mór – Budapesten kívül – itt tartózkodott leghosszabb ideig s legszívesebben. Itt írta sok nagy művét, az Aranyembert is. Ady Endre feleségével, Csinszkával nyaralt Füreden, de verseiben ennek nincs nyoma. A tóról viszont maradt egy szép kis verse: „De a Balaton fölséges és csinos, / Megdőbbszél és altató, / A Balaton még háborgásában is / Megnyugodott szent tó.”

Balatonfürednek nagy az irodalma. Szépsége, különleges hangulata mellett annyi minden fűződik hozzá: érdekes történeti események, kiváló személyek megjelenése, a gyógyulás reménye, mely évszázadokon át körülöngte, széles körű irodalmat teremtett.

Szűkebb pátriám, Vas megye két kortárs alkotóművésze a vonzó hangú költők: Bárdosi Németh János (1902–1981) és Káldi János (1922–1991) is gyönyörködtek a tó és Balatonfüred szépségében. Barátságos felkérésre sajátkezűleg leírták részemre a Füredről írt költeményeiket. Szívesen ajánlom ezeket a mai olvasó figyelmébe. Költői kézírataik a tegnap irodalomtörténeti emlékeit őrzik. Balatonfüredi ihletésű lírai gyöngyszemeik maradáno értéként csatlakoznak a jeles költő-elődök ottani megnyilatkozásaihoz.

## BÁRDOSI NÉMETH JÁNOS

### Füredi emlék

*Szép nap a Balatonra  
mint nagy mező ha ontja  
virágait, a színek  
úgy nyílnak, tükröződnek.*

*A mólónál a parton  
Tihany visszhangját hallom  
múltat, márt és jövőndőt  
a varázslat összeszöött.*

*Állok és elmerengek,  
zengnek vizek, hegyek,  
zeng a szívem is bátran  
a fény, fény sugarában.*

## KÁLDI JÁNOS

### Füred, Tagore sétány

*Hogy mondja itt ez a sok-sok virágfolt  
az élénk-paraszú violák,  
s hallgasd meg a nyárfák négy sorát,  
milyen lázasan rezgi az;  
ez világot hallhatatlanul – bár szerényen  
a tó katáng színében,  
s üzeni lent,  
ahogy dereng  
szelíden  
a szélzilálta szöveg a vizen,  
melynek végén felkiáltójel a vitorlarúd;  
ó, hallgasd csak itt  
Tagore hársfájának apai-szavú leveleit,  
figyeld  
e telt  
emberekkel-ékes reggelt,  
az énekek finom ág-bogait,  
a hajók sejtelmes, távoli fehérségét,  
minden arról beszél:  
a szépség és tisztaság legyőzhetetlen!*



„Gutenberg óta úgy szerzünk tudomást annak nagy részéről,  
amit a világról és embertársainkról tudunk,  
hogy nem kerülünk velük közvetlen kapcsolatba.”

Hauser Arnold

## Másfél óra dokumentumról és fikcióról

1. „Ez a történet valódi eseményeken alapszik. Különben nem tudtuk volna filmre venni” olvashatjuk a *Balázs Béla Stúdió* egyik filmjének stáblistáján. Az alkotók ezzel a gúnyos megjegyzéssel hozzák tudomásunkra: a mozgóképen valóság és mese, hitelesség és fikció viszony – éppen a mozgókép tárgyias-érzéki jellege miatt – bonyolultabb képleteket eredményez, mint az irodalom, más művészeti ágak vagy éppen a mindennapi élet területén.

Az alábbiakban ismertetett óravázlat a *Film és média* című *Mozgóképkultúra és médiaismeret* tanterv *A mozgókép formanyelve* moduljához készült. A témakör felépítése lehetővé teszi különféle altémák és tanórai egységek kialakítását, de a blokk egésze elsősorban magától értetődően mozgókép-elméleti tematikájú. A mozgókép formanyelve modulon belül a következő altémákat javasoljuk: *Film, idő, filmidő; A mozgóképi hatáskeltés eszközei: a vágás, a plánok, a kameramozgások, a színek, a hang; Történetmesélés a mozgóképen; A mozgóképes „műfajok”; Hogyan készül a film?* – de más témák is elképzelhetők a tanár szándékainak, a csoport előrehaladásának és más körülményeinek figyelembevételével.

A foglalkozás célja: megismertetni a tanulókat a mozgókép kifejezőkészletének alapelemei közül a valóság ábrázolásának módjaival, felismertetni azokat a törvényszerűségeket, amelyeket a mozgóképes szövegek mutatnak. Az órán alkalmazzuk a magyar irodalomból elsajátított művészet-elméleti fogalmakat.

2. Felkészülés az órára. A gyerekek az előző foglalkozásokon kétféle feladatot kápnak: néhányuknak egy rövid szöveget kell elolvasniuk és feldolgozniuk a filmes valóságalkotás tárgyköréből, a többiek pedig megkérem, hogy hozzanak magukkal képeket magazinokból vagy saját fényképgyűjteményükből. Az előbbi anyagok didaktikai szerepe a szemléltetés lesz, az utóbbiakon pedig a valóság és annak képi megjelenítésének viszonyát vizsgáljuk majd.

3. Az óra első részében egy listát diktálok, amely a legkülönbözőbb típusú irodalmi és mozgóképes alkotásokat tartalmazza. A tanulók feladata az, hogy egy ötfokozatú skálán helyezték el ezeket a műveket úgy, hogy a legmagasabb osztályzatot a valóságot a leginkább hitelesen leképezők kapják, a legalacsonyabbat pedig a leginkább stilizáltak, azaz a legfikcionáltabb szövegek.

A művek listája: a) *Kölcsy Ferenc: Himnusz* b) *Gárdonyi Géza: Egri csillagok* c) a *Barátok között* című teleregény d) *Fazekas Mihály: Lúdas Matyi* e) *A szívtipró gimi* című filmsorozat f) az *indiánregények* g) egy *füzetes szerelmes regény* h) a televízió *Híradójának* egy tudósítása.

Ha mindenki elvégezte a művek minősítését a megadott szempontok alapján, akkor megbeszéljük az egyes műfajok, médiumok és történeti korszakok valóságalkotási és ábrázolási konvencióit: egy romantikus óda – és egészében véve a lírai műnem nagyobb fikcionáltságot mutat egy regénynél, különösen ha az történeti témát dolgoz fel, noha az *Egri csillagokban* is vannak az írói fantázia szülte részek. (Egyáltalán: a líra „valóságmegjelenítő” szerepe egészen más szerkezetet mutat – ezt a gyerekek irodalmi ismereteik alapján tudják.) Külön érdekességet képviselnek a televíziós műsorok, hiszen gyakorta tapasztalható a nézők arányérzékének torzulása – lásd az olvasói leveleket – egy szappanopera sanyarú sorsú szereplőjének érdekében, ugyanakkor e befogadók a *Híradó* tudósításait hajlamosak kitalációnak nevezni.

A bevezető feladattal fogalmilag és szellemileg készítettük elő a valóság és a fikció képi megjelenéséről szóló beszélgetést.

4. A továbbiakban megnézzük és értékeljük a beérkezett képeket. A következő szempontok és fogalmak kerülhetnek elő: képkivágás; beállítás – a kamera helye és látószöge (vö: *J.-L. Godard: a kamera helyének meghatározása nem esztétikai, hanem erkölcsi kérdés*); a kép készítőjének „állásfoglalása”; a technikai eszköz szerepe a valóság bemutatásában – a kép elkészültének helyszíne, ideje – a nyilvánosság számára készült a kép vagy saját célra.

5. *Jurij Iljenko* ukrán rendező és operatőr írja, hogy *Szergej Paradzsanov Elfelejtett ősök árnyai* című filmjének forgatási helyszínén, a *Kárpátok* hegyei között évekkel a forgatás után találtak olyan fákat, amelyeket *Paradzsanov* festetett be valamilyen színűre. Átalakítani a valóságot egy hitelesebb igazság érdekében, erre hozunk fel példákat az alábbiakban a gyerekek kisbeszámolóí segítségével.

*Viktor Sklovszkij Eizensteintől* szóló könyvének 151. oldaláról a *Patyomkin páncélos* forgatásáról számol be. *Odesszában* a sűrű kód téltlenségre kárhoztatja a stábot, *Eizenstein* és *Eduard Tisze* operatőr céltalanul csónakáznak a ködben, felvételeket készítenek, amelyekről nem tudják, mire lesznek majd használhatók. Ahogy *Sklovszkij* írja, az utómunkálatok idején „A montírozás során a kód pirkadattá változott, mert azt kellett bemutatni, hogyan virradt fel a komor reggel...”. Az operatőr és a vágó keze alatt tehát így kaptak funkciót a látszólag haszontalan képsorok.

*Luis Buñuel Utolsó leheletem* című könyvének 283. oldalán írja le a *burzsuázia diszkrét bája* első jelenetének első inspirációját: *Buñuel*nél nem szokatlan módon a jelenet egy barátjának álma alapján keletkezett.

Jó példákat meríthetünk *Andrzej Wajda Visszaforgatás* című könyvéből. A 30. oldaltól *Wajda* jó néhány esetet mutat be saját tapasztalatai alapján arra, hogy miként alakul ki az első ötletekből a film végleges formája.

6. Ezután áttérünk a mozgóképes szemléltetésre. Olyan bejátszásokat válogattam – és ezeket olyan sorrendben mutatom be –, hogy kialakuljon egy bizonyos fokozatosság a differenciálatlan leképzéstől az esztétikai valóságalkotásig. A bejátszások sorrendjének felépítése és forrásai is változtatható a rendelkezésre álló anyagok függvényében. Az óra tartalmát rögzítettük csupán: a dokumentum és fikció megjelenését vizsgáljuk a legkülönbébb mozgóképes illusztrációk segítségével.

6.1. Első bejátszásunk a *Forgács Péter Privát Magyarország* című sorozatába illő képsor, annak minden fésületlenségével és technikai esetlenségével – a közvetlen valóságmegörökítés példája. Megfigyelhető, hogy a kamera jelenléte miként torzítja el a képeken látható emberek viselkedését – mindenki éppenséggel elkezd „viselkedni”. Bármely hasonló felvételen megfigyelhetjük azonban a mégoly kevésbé tudatos és funkcionális szerkesztés nyomait: a közelik és távolik rendszerét, a kameramozgás jelentésképző gesztusait, a vágásokat, azaz a hatáskeltést, a valóságba való beavatkozás eljárásait. A részlet elemzése során utalhatunk a videózás egyik legelterjedtebb megjelenési formájára, a magán vagy kisközösségi felhasználásra.

6.2. *Dr. Nagy Imre A mozgókép és a filmalkotás* című könyvéhez megjelentetett *Filmidézetek* című kétkazettás gyűjtemény tartalmazza a *Lumiére testvérek* filmjét, *A vonat érkezését*. A film a maga idejében óriási riadalmat váltott ki a nézőkből: a korabeli beszámolók szerint egyes nézők fejvesztve menekültek a vásznon feléjük száguldó lokomotív elől. Az akkori nézők viselkedése több momentumra ráirányíthatja a figyelmünket – akik akkoriban a nézőtéren ültek, bizony összemosták a valóság és annak képi újraalkotása közötti határt. Másrészt figyeljünk fel a képi konvenciók használatának változékony voltára: a mai nézők a hatáskeltésnek sokkal kifinomultabb formáihoz vannak szokva. *Lumiére-ék* alig húszmásodperces felvétele tehát a valóság megörökítésének szép példája.

6.3. Ugyancsak az említett kazettán található *Gulyás Gyula és Gulyás János Törvénysértés nélkül* című dokumentumfilmjének részlete *A bika története*. A film az ötvenes évekről szól, azokat az idős embereket szólatatja meg, akik tanúi voltak a hortobágyi kitelepítésnek. A *Törvénysértés nélkül* egy másik részlete, az osztálytermi jelenet az igazság-hitelesség kérdését feszegeti. Hasonló

problémával találkozunk a *Hűsz órában* vagy *A vihar kapujában* című filmben és ez a valóságról és mozgóképi megörökítéséről folytatott beszélgetésünk újabb tanulságos pontja. A bejátszásokban megfigyelhetjük továbbá a dokumentumfilm – és annak egyik jellegzetes formája, a „beszélő fejek” – műfaji jellegzetességeit.

6.4. *Robert Flaherty* klasszikus filmjéből következik egy részlet, a *Nanouk, az eszkimóból*. *Flaherty* 1922-es lírai hangoltságú ősdokumentumfilmje a filmtörténet egyik legnevezetesebb darabja, együtt emlegetik az *Aranypolgárral*, a *Patyomkin páncélossal* vagy a *Modern időkkel*. A *Nanouk* egy részletén megfigyelhetjük a műszerrel mérhető idő és a filmidő viszonyát, a dokumentarista téralakítás fogásait.

6.5. *Tarr Béla Családi tűzfészek* című munkáját a gyerekek a televízióból már ismerhetik. A budapesti iskola jellegzetes darabjáról és műfajáról van szó, az úgynevezett dokumentum-játékfilmről, amely amatőr szereplőket használ, lazán megírt forgatókönyvvel dolgozik, gyakorta épít a szereplők – akik nemegyszer saját sorsukat élik újra – rögtönzéseire. A szereplők belenéznek a kamerába, megtörve ezzel a játékfilm hagyományait, akadozva, spontán beszélnek, ugyanakkor sorsukat és mindennapjaikat sűrítve, tehát éppen történetté formálva játsszák el. Jól megfigyelhető az egyik részletben, hogy a főszereplő mintegy „kiszól” a kamera mögé, tudniillik válaszol a stáb egy tagjának kérdésére. A dokumentum-játékfilm tehát a natúr valóságábrázolás és a művészi jelentésképzés sajátos keverékét adja.

6.6. Érdekességgént meg szoktam mutatni azt a filmet, amely *A kísérleti film* című témakörben is szerepelhet egy másik összefüggésben *Dziga Vertov Ember a felvevőgéppel* című munkájáról van szó. Az *Ember a felvevőgéppel* afféle film a filmről – ilyen tematikájú blokkot is lehet szerkeszteni a mozgóképes órák egyikén –, amely jó példa szempontunkból a mozi valóságszeretetére éppúgy, mint a film anyagával való kísérletezésre.

#### IRODALOM

*Alakszander Macseret: Film és valóság*, Gondolat, Budapest, 1973.

*Zalán Vince: Fejezetek a dokumentumfilm történetéből*, Magyar Filmtudományi Intézet és Filmarchívum, Budapest, 1983.

*Viktor Sklovszkij: Eizenstein*, Progressz-Gondolat, Moszkva-Budapest, 1977.

*Luis Buñuel: Utolsó leheletem*, Európa, Budapest, 1989.

*Andrzej Wajda: Visszaforgatás*, Kelenföld Kiadó, 1990.

---

NÉMETH SÁNDORNÉ

Munkaközösség- és magyar szakvezető tanár

Paragvári Utcai Általános Iskola

Szombathely

## Emlékműsor a magyar kultúra alkalmából

„... HAZA, NEMZET ÉS NYELV ...”

*A magyar kultúra napját – tapasztalatom szerint – még kevés helyen tartják számon az iskolákban. Mi hagyományteremtő műveltségi vetélkedőt szerveztünk, ahol a résztvevőket is az alábbi műsorral köszöntöttük.*

**Zene** – Erkel Ferenc: Ünnepi nyitány

(Az első narrátor szövege alatt is szólhat aláfestő zeneként.)

### Narrátor 1.

„... mindenki a szülőföldjét szereti elsősorban, többre tartja a földkerekség más tájainál, és honának minden szülöttje leginkább az ővéinek életét vágyik megismerni: hogy azok milyen életet éltek, és hogy utánozza, ha valami nevezetést és emlegetésre méltót talál benne, ha pedig megismeri, hogy azok némely dolgot nem szerencsésen intéztek, ezen okulva, óvakodják tőle...”  
(Chronica Hungarorum, 1473.)

### Narrátor 2.

„Légy ember, ez a cél – légy magyar, ez a legjobb eszköz! Magyar vagyok – ez politikai és társasági hitvallásom.

Büszke vagyok nemzetem nagy erényeire, s nem szégyellem osztozni még hibáiban is. Vajha méltó fia lehetnék nemzetemnek!

### Versmondó 1.

Szeresd hazádat és ne mondd:  
A néma szeretet  
Szűz, mint a lélek, melynek a  
Nyelv még nem véthetett.

Tégy érte mindent: éltedet,  
Ha kell, csekélybe vedd;  
De a hazát könnyelműen  
Kockára ki ne tedd!

S nem csak dicsőké a haza;  
A munkás pór, szegény,  
Bár észrevétlen, dolgozik  
A hon derületén.

### Versmondó 2.

Tűrj érte mindent ami bánt,  
Kínt, szégyent és halált;  
De el ne szenvedd, el ne tűrd  
Véred gyalázatát.

S ne csak veszélyben légy serény,  
A béke vészesebb,  
S melyet vág álmos népeken,  
Gyógyíthatlanb a seb.

Gondold meg, mennyit érsz: eszed,  
Szíved, pénzed, karod,  
S fukar légy, alkván a honért,  
Ha azt feláldozod.

### Narrátor 2.

„Eljött az idő, amikor a hangból szó lett. Ez a fordulat volt a legnagyobb esemény az emberiség történetében.

A hang, az emberi beszédnek ez az ősi sejtje [...] egyszerre csodálatos fejlődésnek indult.”

### **Narrátor 3.**

„Szó után kelt ki belőle, s a szavakból beszéd kezdett alakulni. A test hangjából az értelem megteremtette a nyelvet.

A különböző nyelvek melegéből keltek ki a különböző népek, melyeket az atyafiság és az együttes érdek alapján a közös szó szervezett nemzetekké.”

### **Narrátor 1.**

„Velünk is ez történt.

A magyarságot is az atyafiság és az együttes érdek alapján a sors verte egybe; hazát a bátorsággal irányított életösztön szerzett neki, de nemzeté a magyar szó teremtette.

[....] a magyar szó nekünk a legnagyobb ereklje. Kegyelet, hűség és becsület illeti őt.”

### **Narrátor 3.**

„Csak erkölcsi műveltség, az ész tehetségeinek kifejtése, s ezek által az akarat és munkásság erőddé és sikeressé tétele fejt ki a nemzet erejét.

Ez tanítja meg a természettől áldott ajándékokkal okosan és művelten élni. [....] Ezek, és csak ezek által lehet, s kétségen kívül lesz minden nemzet hatalmas.”

### **Narrátor 2.**

A magyar kultúra egyidős Magyarországgal. A magyar nép életét, gondolatvilágát, hovatartozását, helyét a világban kultúránk ismerete adja.

A mai nap különösen emlékezetes, hisz 177 éve, 1823. január 22-én íródott a Himnusz, ez az esemény avatta ünnepé ezt a napot.

### **Narrátor 1.**

A Himnusz – nemzeti fohászunk –, amely az egész magyarság eszméletét, érzelmvilágát átjáró óda, imádság; magyarságunkat, közös hitünket, akaratunkat fejezi ki.

Méltán lett a Himnusz megírásának emlékére január 22-e a magyar kultúra napja.

Kultúránk mutatja, bizonyítja eredetünket, létünket.

### **Narrátor 3.**

„A múltat tiszteld a jelenben s tartsd a jövőnek!”

### **Versmondó 1.**

Minden, amit szem belát,  
Itt e föld, mely kenyeret ad,  
E folyók tele halakkal,  
E szőlőhegyek falvakkal:  
Ez a haza!

Amerre a heglánc kéklík,  
Merre a berek sötétlik,  
Merre a róna kanyarul,  
Melyre a kék ég leborul:  
Ez a haza!

## Versmondó 2.

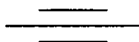
Hol egykor őseink laktak,  
Itt csatáztak, itt mulattak,  
Ahol a határt ők szabták  
S örökségül reánk hagyták:  
Ez a haza!

Ez a föld, mely drága nekünk  
Melyet legjobban szeretünk,  
Ahová, bármerre járunk,  
Mindig vissza-visszavágyunk:  
Ez a haza!  
(Majthényi Flóra: Mi a haza? – részlet)

**Zene** – Liszt Ferenc: Magyar Rapszódia No.1 (részlet).

### FELHASZNÁLT IRODALOM

Nemzeti olvasókönyv (Szerk.: Lukács Sándor) Gondolat Kiadó, Budapest, 1988. (67. o. – Deák Farkas, 95. o. – Tamási Áron, 254. o. – Wesselényi Miklós).  
Rendületlenül / A hazaszeretet versei / (Szerk.: Benedek István) Officina Nova, Budapest, 1989.  
(Vörösmarty Mihály: Honszeretet – részlet; Majthényi Flóra: Mi a haza? – részlet).



### TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ !

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2001. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 800 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

Dr. Oláh János  
főiskolai tanár  
SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar  
Szeged

## István király, a nevelő

1999-ben és 2000-ben sokat olvashattunk Szent Istvánról a napi sajtóban. Egy zágrábi napilap szerint a kulturális értékekről szóló horvát törvény nem teszi lehetővé, hogy visszaadják Magyarországnak Szent István Dubrovnikban őrzött koponyaereklyéjét. A horvátok szerint az ereklyét kulturális emlékként tartják nyilván, így az a horvát kultúra része, és nem lehet elidegeníteni.<sup>1</sup> Egy MTI-jelentésben is egy régi emlékről lehet olvasni. A prágai Szent Vid-székesegyházban őrzött Szent István-kardot március 14-től augusztus 1-jéig kiállítják a Magyar Nemzeti Múzeumban. A kamarakiállítás megnyitóján Pavel Dostal cseh kultuszminiszter és Rockenbauer Zoltán a nemzeti kulturális örökség minisztere mondott beszédet. A becses műtárgyat a koronázási palást melletti tárlóban állították ki.<sup>2</sup>

A hírek eszébe juttatják az olvasónak a magyar állam történetének kezdeteit. A magyar feudális állam létrehozását a magyar társadalom X. század végi differenciálódása tette lehetővé, illetőleg szükségessé.

Számos ok indokolta, hogy István király meghonosítsa hazánkban a legjelentősebb nyugat-európai feudális országokban már régebben kialakult oktatási-nevelési rendszert: az egyházi szervezet létrehozása együtt járt az iskolaszervezet létrehozásával, a feudális állam megteremtéséhez és működtetéséhez jelentős számú művelt szakemberre volt szükség, a külföldi szakembereket fel kellett váltani mihamarabb magyar szakemberekkel.

Államalapító királyunk a magyar egyház megszervezése során érseki és püspöki székesegyházak, a falvak plébániái, valamint a bencés szerzetesek kolostorai által kialakított szilárd rendszer keretében rakta le az ország területén az iskolaszervezet alapjait.

Vidékünkön is jelentős volt nagy királyunk hatása. A csanádi püspökség megalapításakor, 1028 körül, I. István király Marosvárt jelölte ki a megszervezendő egyházmegye székhelyéül. Csanád vezér, a király egyik odaadó híve, gondoskodott a marosvári szerzetesekről. Áttelepítette őket Oroszlámosra, ahol új kolostort emeltetett számukra.

István királynak azt a rendeletét, hogy minden tíz falu építsen templomot és tartson el plébániát, kezdetben nehezen lehetett megvalósítani. A plébániai iskolákban a tanulók feladata a latin olvasás, kiejtés, hangsúlyozás, beszéd, írás, valamint a számolás elsajátítása volt.

A káptalani (székesegyházi) iskolák megszervezését az aacheni zsinat határozta el azzal a céllal, hogy a világi papok műveltségét emeljék. A középkori Magyarországon az első káptalani iskolák egyike a csanádi iskola volt. Csanád vára, melyet előbb Marosvárnak neveztek, a mai Magyarcsanád közelében feküdt a Maros mentén. A csanádi iskola első oktatói voltak: Walter mágiszter és Henrik szerzetes.

A magyar társadalom XI. századi világi vezetőrétegébe tartozó urak gyermekeinek nem volt szükségük különösebb tudományos műveltségre. Felnőttkorukban megvalósítandó feladataikat akkor tudták a legjobban betölteni, ha jól forgatták a fegyvert.

Az uralkodók, valamint a legkiemelkedőbb feudális urak egyike-másika azonban olyan udvari klerikust tartott maga mellett, akinek fő feladata az előkelő gyermekek nevelése volt. Ez a nevelés elsősorban vallási, erkölcsi jellegű volt, de adott bizonyos műveltséget is.

A Szent Imre-életrajzban és a Szent István-életrajzban így írnak István királyról és Imre hercegről: „már gyermekkorában teljességgel átítatta a grammatika tudománya”. A latin nyelvtant tehát ismeriük kellett a legelőkelőbbek gyermekeinek.<sup>3</sup>

Az 1077 körül szerkesztett nagyobb Szent István-legendában olvasható: „S hogy ilyen nagy uralom kormányát majd erősebben kézben tarthassa, rávette [Szent István Szent Imrét], hogy az igazhitű férfiak tanítását mindkét füllel hallgassa mindennapos olvasás által.” Hét-nyolc esztendő volt Imre herceg, amikor édesapja az itáliai bencés szerzetest, Gellértet tette nevelőjévé.

Mészáros István így írt Gellértről: „Korának tipikus tudós klerikusa volt Gellért, a király kedvelt embere. Élettörténete írja róla: a velencei Szent György-kolostorból, ahol életének első felét töltötte, az előljárók egyik rendtársával együtt magasabb tanulmányokra a bolognai iskolába küldték, „ahol igen kiválóan és kitűnően képezték őket a grammatika, a filozófia, a zeneelmélet, az egyházjog, az összes szabad tudomány ismeretköreiben.” Öt esztendő elteltével – „magukkal vive a tanult tudományok könyveit is” – tértek vissza kolostorukba.”<sup>4</sup>

István király esztergomi udvarában készült az első magyarországi pedagógiai írás Imre herceg számára, melynek címe korabeli elnevezéssel: „Erkölcstanító könyvecske”. A könyvecskének az első része maradt fenn, melyet a hagyományos szakirodalom „Intelmek” címen ismer. Szövegét udvari klerikus készítette 1013–1015 között, a nyugati uralkodói udvarokban szokásos „királytűkrök” mintájára, amelyekben a trónörökösök számára foglalták össze kötelezettségeiket. Imre herceg 6-8 esztendő lehetett az „Intelmek” megírásakor, akire a könyvek olvasása mellett fegyverforgatás is várt.

Nézzünk néhány gondolatot István király intelmeiből, tanácsaiból: „Illik pedig, hogy odaadód figyelemmel hallgatván eszedbe vésd apád parancsait az isteni bölcsesség intelme szerint, mely Salamon szájából szól: «Hallgasd fiam a te atyádnak erkölcsi tanítását és a te anyádnak el ne hagyj oktatását, így sokasulnak meg néked a te életednek esztendei.» De halljad meg az engedetlen parancsszegők esetét és vesztét. Ádám elvesztette a magas méltóságokat meg a paradicsombéli lakást Salamon fia is, félrevertve apja békéltető szavait, gögjében pöffeszkedve kardcsapásokkal fenyegette a népet apja ostromhíntásai helyett, azért sok rosszat túrt el országában, végül is kivetették onnan. Hogy ez veled ne történjék, fogadj szót fiam: gyermek vagy, gazdagságban született kis cselédem, puha párnák lakója, minden gyönyörűségben dédelgetve és nevelve, nem tapasztaltad a hadjáratok fáradalmait s a különféle népek támadásait, melyekben én szinte egész életemet lemorzsoltam. Itt az idő, hogy többé ne puha kásával étesselek, az téged csak puhánnyá és finnyássá tehet, ez pedig a férfiasság elvesztegetése s a bűnök csíholója és a törvények megvetése; hanem itassanak meg olykor fanyar borral ... ki-ki életkorának megfelelő dologban forgolódjék, tudniillik az ifjak fegyverben, a vének tanácsban.”

István király fia lelkére kötötte tehát, hogy folytassa művét, legyen igazságos és türelmes az ítéllethozatalban, a királyi tanács tagjainak a véleményét tisztelettel kérje ki, gyakorolja tiszta szívvel az erényeket. A sorokból kiviláglik István király bensőséges apai szeretete és féltő gondoskodása is.<sup>5</sup>

István király nevelő is volt. Népét jól tanította: igazságosan és szigorúan, így maradhatott fenn műve: Magyarország.

Szent Gellértet Vatha pogány lázadó hozzákötötték egy kordéhoz, és Kelenhegy szikláiról a mélybe taszították. Holttestét a pesti Boldogasszony-templomban temették el. Később átszállították Csanádra. Szentté avatása Szent László királysága idején történt.

A magyar nép már életében őszintén szerette Szent István és Boldog Gizella fiát, Szent Imre herceget. Apja sírt az örömtől, amikor egyik éjjel fiát imádkozni látta, aki nagy gondot fordított arra, hogy Magyarország jövőendő uralkodója keresztény nevelésben részesüljön. Apja kívánságára Imre



eljegyezte magának a dalmát király lányát, Chichat. 24 éves korában halt meg. Egy vadászon vadkan áldozata lett.

Édesanyja, Boldog Gizella férje és fia halála után megunta a világi civódást. Elhagyta Magyarországot. Gyermekkorai hazájába ment, és Passauban felvette a fátolyt, ahol mint bencés-szerzetesnő élt, apátnőként halt meg. Minden gyermeke korán elhalt.<sup>6</sup>

#### IRODALOM

1. Délmagyarország, 2000. április 4. 1. p.
2. Népszabadság, 2000. március 11. 4. p.
3. Mészáros István: Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 27. p.
4. u. o. 28. p.
5. A magyar nevelés története I. Szerkesztette: Horváth Márton, Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. 7-29. p. és Magyar neveléstörténeti szöveggyűjtemény. Szerkesztette: dr. Mészáros István. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. 5-6. p.
6. Berecz Sándor: Isten barátai. Novi Sad, 1989. 102., 120., 46. p. alapján.

### SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat *a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.* A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat.* Csak gépelt, *8-10 lapnál nem nagyobb terjedelmű* anyagot fogadunk el. A kéziratot két példányban kérjük, *kettes sortávolsággal, gépelt* formában, *normál géppapíron, a gépelési hibák gondos javításával*, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.*). A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal – pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben.*

Szíveskedjenek pontosan feltüntetni a következő adatokat: név, beosztás, intézmény neve, a helység neve, pl.: Nagy Károly egyetemi tanársegéd Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaitat más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

A SZERKESZTŐSÉG

MÉSZÁROS BEÁTA  
magyar-német szakos tanár  
Kossuth Lajos Gimnázium  
Mosonmagyaróvár

## Vámos Ágnes: Magyarország tannyelvi atlasza

A két- és többnyelvűség története egyidős az emberiség különböző népcsoportjai földrajzi, gazdasági, politikai, katonai és kulturális érintkezésének történetével, hiszen bármiféle kapcsolat feltételezi az egyes csoportok közötti kommunikáció valamilyen szintjét. A kétnyelvűséggel kapcsolatos különféle elméleti és gyakorlati kérdések vizsgálata mára a társadalom- és bölcsészettudományi kutatások egyik fontos területévé vált. Az ismertetendő kötet összefoglaló és adatfeldolgozó jellegű munka, mely a szerző többéves kutatásai alapján értelmezi a hazai kisebbségi és kétnyelvű oktatás múltját és jelenét. A tannyelvi atlasz deklarált célkitűzése ezáltal az, hogy tájékoztasson a magyarországi kisebbségi és idegen nyelvű oktatás alapvető kérdéseiről. A számadatok és következtetések segítségével e könyv szándéka a mérlegelés, a tapasztalatok összesítése és az adatok értelmezésének megkönnyítése.

A mű alapkérdése, hogy hol és milyen nyelveken tanítanak az országban. Az erre a kérdésre adott választ tannyelvpolitikai és tannyelvpedagógiai szempontok befolyásolják. A kérdőíves felmérések, interjúk és dokumentumelemzés segítségével készült vizsgálat az 1994/95-ös tanévben kezdődött az ELTE Neveléstudományi Tanszékén. E kutatás eredménye a Magyarország tannyelvi atlasza című elaborátum, mely három egységet tartalmaz. Középpontjában térképek, diagramok és táblázatok állnak, előtte a szerző tanulmánya olvasható, végül pedig az egyes iskolák által készített rövid iskolatörténeti leírások találhatók.

A Bevezetésben a szerző arra hívta fel a figyelmet, hogy a tannyelv fogalma csak az 1980-as évek kétnyelvű oktatásfejlesztései nyomán kezdett stabilizálódni. Ez az a nyelv, amelyen a tanítás folyik, vagyis ez a tudás megszerzésének és közlésének eszköze. Vámos Ágnes a kétnyelvű oktatás kutatásának legfontosabb feladatát az egyes tannyelvek elemzésében és csoportosításában látja, és kimutatja, hogy a korábbi céllal szemben – a kétnyelvű iskolák számának növekedése – ma a szakmai érdeklődés a két nyelven folyó tanítás-tanulás folyamataira, feltételeire és hatásukra irányul.

A tanítási nyelvek magyarországi történetének vázlatos áttekintésében a szerző külön kiemeli az 1777-es évet, az I. Ratio Educationis kiadását, mely bevezette az anyanyelvű oktatást az alsóbb iskolákban. A magyar tannyelvet csak az 1844-es II. törvény tette lehetővé. Trianon után új hangsúlyok jelentek meg, felértékelődött a nyelvtudás szerepe. A kétnyelvű intézményekben jelentős fejlesztéseknek és hatalmas építkezéseknek lehetünk tanúi. A második világháború után a külföldi kulturális intézményeket – a francia kivételével – bezáratták, és a kétnyelvű oktatás lényegében csak az 1980-as évek második felében éledt újjá. A vizsgálat rámutatott arra is, hogy a 60-as évektől kezdve a nemzetiségi tannyelvű iskolák kétnyelvűvé váltak: a kisebbségi nyelvű oktatásban a magyar nyelv megjelent tantárgyként, a magyar nyelvű oktatásban pedig a nemzetiség nyelve a tantárgy. Vámos Ágnes hangsúlyozza a pedagógusok, pszichológusok és oktatáspolitikusok azon véleményét, mely szerint helyes, ha a tanuló azon a nyelven kezdi meg tanulmányait, amelyet otthon elsőként tanult meg (vagyis az anyanyelvén), hiszen a kultúra közvetítésének azonos eszköze biztonságot ad. Mások szerint viszont már a kezdeti kétnyelvű oktatás jó hatást gyakorol a kognitív fejlődésre.

A különböző iskolatípusok rövid történeti bemutatása után a nyolcadik fejezetben ismerteti a könyv szerzője az egész mű kvintesszenciáját: a kétnyelvű oktatás fogalmát. Ezen azt értjük, hogy a tanítási folyamatban két tannyelv van, vagyis a tantárgyrendszerben egyes tantárgyak és műveltségi területek tanítása az egyik nyelven, mások tanítása egy másikon folyik. Hazánkban az első tannyelv a magyar, a második pedig idegen nyelv. Fontos megjegyezni, hogy az egyes nyelvek oktatásbeli használata eltérhet: mások a funkciók, használatuk helye és iránya, egymáshoz való viszonyuk.

Az atlasz záró fejezetei a kisebbségi és magyar-idegen nyelvű általános és középiskolák jelenéről adnak képet.

A mai kisebbségi kétnyelvű oktatás az 1980-as évek elején indult fejlődésnek. Fontos szempontot képvisel az aktuális kisebbségpolitikai álláspont, illetve a nevelési-oktatási célok és feladatok hierarchizálása. Vámos vizsgálatai szerint a tervezés leglényegesebb pontja, hogy összhangban legyen a tanítás nyelve a célnyelvvel mint tantárggyal, óratervi arányuk és a végrehajtásuk. Ennek alapján három alapvető eljárás állapítható meg:

1. A tantárgyat kizárólag kisebbségi nyelven tanítják.
2. A tantárgy magyar nyelvű, de a szak kifejezéseket kisebbségi nyelven is megtanítják.
3. A tantárgyat két nyelven tanítják.

A szerző következtetése szerint a nyelvhasználati típusok kialakulásának feltétele, hogy a két tannyelv használatát a tantárgyak között felosszák: a tantárgyak egyik részét az egyik nyelven, másik részét a másik nyelven tanítsák. A fejezet végén kritikus megjegyzést olvashatunk: kisebbségi oktatást csupán 24 középiskolában folytatnak. Ennek okai a nem kielégítő területi elhelyezkedésük és az iskolafokok nem megfelelő illeszkedése. A tanulói-szülői érdeklődés hiánya az alacsony szakmaitársadalmi érvényesülésre vezethető vissza.

A magyar-idegen nyelvű oktatásn belül is megkülönböztethető általános iskolai és középiskolai fejlesztés. A középiskolák programja nem egységes: van négy, öt és hat évfolyamos képzés.

A tannyelvi atlasz eredményei alapján kijelenthető, hogy Magyarországon az oktatási rendszer valamennyi fokán és típusában jelen van a kétnyelvűség. Az iskolarendszer többnyelvű, hiszen nemcsak magyar nyelvű intézmények léteznek Magyarországon. A szerzőnek sikerült kimutatnia, hogy a kisebbségi oktatásban az általános iskolai programok, a magyar-idegen nyelvűekben a középiskolaiak dominálnak. Örömtelnek tartja Vámos, hogy a tanulók száma nő. A magyar tannyelv és a célnyelv arányát korábban a központi előírás, ma az iskola alakítja ki. A célnyelvű tantárgyak számában tapasztalható eltérések különböző okokra vezethetők vissza. Ilyenek pl. a tanulók és a tanár nyelvtudása, a tantárgy jellegzetességei, a pedagógiai program célkitűzései, illetve a működtetés személyi és tárgyi feltételei. Végül megfogalmazódik a mai felfogás: legalább egy tantárgyat kell a többitől eltérő nyelven tanítani ahhoz, hogy kétnyelvű oktatásról lehessen beszélni. A pedagógiai meghatározás a nevelési-oktatási folyamatból indul ki, a tervek, célok, eljárások sajátosságaiból és a tanterv, módszerek, értékelés, nevelési-oktatási nézetek együtteséből. A stratégiai álláspontú oktatáspolitikai hatalmi tevékenységet folytatott. Az utóbbi évek szerencsés fordulatának következtében azonban a tannyelvválasztás joga visszakerült a helyi közösségekhez és az iskolákhoz.

Végül megállapítható, hogy a szerzőnek sikerült feltárnia a kisebbségi kérdés és az idegen nyelv-oktatás különféle problémáit, sajátosságait, valamint hazai és külföldi vonatkozásait. A kétnyelvű oktatás kutatásának fontos feladatát a szerző az egyes tannyelvek elemzésében és csoportosításában látja. A műben ismertetett adatok egy része Vámos Ágnes megállapítása szerint hiányos vagy ellentmondásos. Ez arra vezethető vissza, hogy az idegen nyelvű oktatás iránt csak az utóbbi időben nőtt meg az érdeklődés, így a vizsgálatok és adatgyűjtések nem teljes körűek. A számadatok nem mindenhol egyeznek a „hivatalos” adatokkal, hiszen néhány iskola már abbahagyta a kisebbségi, illetve az idegen nyelvű oktatást. Hibaforrást jelenthet továbbá, hogy nem mindenki értelmezte helyesen az évenkénti kötelező iskolai statisztikai adatlap rovatát, ezért minden adatot ellenőrizni kellett. A vizsgálatot megnehezíti, hogy a kisebbségi és az idegen nyelvű oktatás állandó mozgásban van: új iskolák születnek vagy a régebbiek beszüntetik az oktatást. A tannyelvi atlasz a kutatás kiindulópontja és terméke is, ezért nincsenek hivatkozások. A záró fejezetet alkotó iskolai „önéletrajzok” önkéntes beszámolók, amelyet igazgatók és tanárok készítettek a helytörténeti kutatások

felhasználásával. A fő gondolatok kiemelése után meg kell jegyezni, hogy a recenzens számára rendelkezésre álló példányból a 23-24. oldalak kimaradtak, így hiányzik a 2. és a 3. táblázat is. Az alapos és részletes feldolgozás és számadatokkal történő alátámasztás alapján megállapítható, hogy e művet a kutatók, az oktatáspolitikusok és a fejlesztők is felhasználhatják munkájukhoz, így elsősorban nekik ajánlható.

*Keraban Kiadó, Budapest, 1998, 584 oldal ISBN 963 8146 494*

FÓRIS ÁGOTA

Ph. D.-hallgató JPTE

Pécs

## Kiss Gábor – Pusztai Ferenc: Új szavak, új jelentések 1997-ből

Ez az „adattár” a Magyar értelmező kéziszótár évek óta folyó munkálatai során felbukkanó új szavak összegyűjtéséből, valamint régi szavak új jelentéseinek feltérképezéséből született.

A nyelv új kommunikációs szükségleteket fejez ki, a használók társadalmi-gazdasági fejlődésétől függően. A lexika fejlődése tulajdonképpen egy próba: új fogyasztási nemek feltűnése új jelöléseket hoz magával. A munkamegosztás fejlődése nyomán megfelelő terminusok születnek az új funkciók és új technikák jelölésére. Ezeket a lexikai elemeket hívják neologizmusoknak.

A szókészlet megújulása minden nyelvben normális, mindennapos jelenség, az utóbbi évtizedekben azonban ez a folyamat nagyon felgyorsult. Teljesen új szavak ritkán keletkeznek, gyakori azonban a jelentésbővülés, jelentésszűkülés, jelentésváltozás, az új szóösszetételek megalkotása. Az egyes tudomány- és műszaki területek, a közgazdaságtan nyelvzetének, szavainak általánossá válása, átkerülése a köznyelvbe szintén a szókincs jelentős bővülését eredményezi. Az újságírók fantáziájának köszönhető új jelentések, szóalakok keletkezése, gyakori a régi szavak új értelmezésű használata; mindezek pedig teret adtak látszólag különös és furcsa képződményeknek is: *olajszőnyeg, médiaguru, influenzajelentő-szolgálat*. Mivel ezek az új „furcsaságok”, neologizmusok még nem érettek arra, hogy a kéziszótárba bekerüljenek, Kiss Gábor és Pusztai Ferenc egy új gyűjteményt hozott létre belőlük. Ebből az összegyűjtött anyagból ez már a harmadik, amely kiadásra kerül; az első két füzetet az MTA Nyelvtudományi Intézete jelentette meg. Az itt bemutatott anyag gyűjtése nem reprezentatív minta alapján történt, a kötetbe kerülés feltétele mindössze az újdonság volt. Számomra meglepő azonban, hogy a mindennapi életünknek szinte már részét képező szavak még nem érettek arra, hogy bekerüljenek a kéziszótárba. Gondolok például olyanokra, mint *logisztika, magán-nyugdíjpénztár, marketingigazgató, multikulturalitás, napfénytető, reformétkezés, reklámpiac, rendőrnő, sikerdíj*.

Nyelvünk tükrözi világképünket és kultúránkat, ezért az új szavak és új jelentések a társadalmi-gazdasági fejlettségről is képet adnak. Az informatika, az internet világa az újságok lapjain is megjelenik: *netikett, spam, szoftvermodul, szoftvertolvaj*. A drogok, a kábítószer használatának sajnálatos terjedésével együtt gyakoribbak a hozzá kapcsolódó új szavak is: *drogturista, drogtérkép, partidrog, speedballozás, speedpor*. A reklám, a divat és a kereskedelem hatását mutatja, hogy az új irányzatok a nyelvben is felbukkannak: *dutyisikk, szoláriumbarna, szörnyike, tamagocsi, tattoo*. Új lehetőségek nyílnak meg előttünk mind a szórakozás, mind a munka terén, melyekről néhány éve még csak nem is álmodtunk: *virtuális állat, virtuális bank, virtuális hálózat, virtuális múzeum, távmunka*. Az Európai Unióhoz való csatlakozás közeledtével a politikai élet legújabb szavai közt

tömegesen szerepelnek az EU-, euro- összetételek: *EU-konform, EU-konvoj, euroamerikai, eurocsatlakozás, eurohivatalnok, eurokancellár, eurokonform, euromagyar, eurorégió* stb.

A „szótár” felépítése olyan, hogy a címszavakat követi az újság, folyóirat neve, valamint az a dátum, amikor a szó vagy kifejezés a lapban megjelent, majd a hordozó mondat olvasható; – vagyis eredeti szöveggörnyezetében találjuk meg az új szót. Lássunk a szerkezetre néhány példát:

**infosztráda** (Magyar Hírlap, júl.26.4.)

Táborozók az *infosztráda* mentén [=cím] ... A Szári Ifjúsági Tábor internetes táborának lakói 60 kilobájtnyi információt továbbítottak másodpercenként ...

**info-touch** Lásd *érintőképernyős*

**internetezik** (Nők Lapja [GK], 1997.27.45.)

Eszik, alig szól hozzám, majd betelepszik a számítógépe elé, és éjfélig *internetezik*.

Vagyis ez az adattár nem értelmezi a címszót, mint teszik azt általában az egynyelvű szótárak, hanem az eredeti példával illusztrálja a használatát.

A 166 oldalas törzsanyagot egy igen hasznos függelék követi, melyből „az összetéti közbűlő és utótagokról, a szerkezeti belső és alaptagokról” nyerhetünk bővebb információkat. Nézzünk ezekre is példát:

**anya** > *béranya*; *béranyaméh*

**apa** > *biológiai apa*

Nagyon hasznosnak tartom, hogy megjelenhet ilyen neologizmus-szótár (melyet a szerkesztők szerényen adattárnak kereszteltek). Olvasmányak is igen érdekes, de nyelvészek, magyar nyelv és idegennyelv szakos tanárok érdeklődésére is számot tartó gyűjtemény. Nagy jelentőségét még abban látom, hogy végre Magyarországon is megindult a nagy nyilvánosság számára hozzáférhető újfajta szótárak kiadása, hasonlóan a nyugat-európai gyakorlathoz. A lexikográfia nálunk is – a korszellem követelményének megfelelően – újra fejlődésnek indul.

*Tinta Könyvkiadó, Budapest, 1999.*

---

DR. NAGY ANDOR JÓZSEF

főiskolai tanár

Eszterházy Károly Főiskola

Eger

## Hegedűs László: Média-didaktika

A média oktatásának hazai terjedése örömteli mindazok számára, akik már évtizedekkel korábban felismerték a médiumokban rejlő pedagógiai lehetőségeket.

Ezek közé sorolható dr. Hegedűs László Ph.D. a Miskolci Egyetem docense, aki egyben jelentős műhelymunkára vállalkozott az általa irányított sárospataki Comenius Főiskolán is.

Nagy érdeklődéssel várt könyvének bevezetőjében – amelyet a budapesti Eötvös Könyvkiadó jelentetett meg – fogalmazza meg, hogy a „komputertechnika alkalmazása új, az eddigiektől eltérő lehetőségeket nyújt, miközben a pedagógustól a korábbi feladatok mellett egy új szerepkört is vár: legyen szervezője a tanulási folyamatnak, és segítse az individualizálódó ismeretsajátítást.

A tanítási órák szerkezetében az ember-gép szimbiózis új eleme jelentkezik a komputertechnika használatával.

Számunkra, a jövő nemzedék oktatói számára nélkülözhetetlen feladat keresni azokat a lehetőségeket, melyekkel gyorsabbá és eredményesebbé tehetjük tanítványaink munkáját.”

E közel hétíves kötet első fejezete sommás médiatörténettel ismerteti meg, majd bemutatja a média felhasználását vizsgáló kutatásokat. Azt követően a rendszeresen megjelenő témához kapcsolódó folyamatokat értelmezi korszerűen.

A IV. és V. fejezet azt a mindig aktuális kérdést vizsgálja, hogy milyen hatást gyakorol a tanítás-tanulás folyamatában a médiatechnika, illetve, hogy melyek azok a tényezők, amelyeknek helyes, tudatos alkalmazása biztosítja az információtechnikai eszközök hatékonyságát.

Ez utóbbi fejezetben számos problematikus kérdést is megfogalmaz a szerző, amelyek között kiemelt szerepet kap a már sokak által felvetett probléma is: milyen újabb szerepkörrel kell gazdagodnia a XXI. század pedagógusának. Dr. Hegedűs László szerint is a jövő tanítója, tanára elsősorban a tanulás szervezője kell legyen, hiszen az oktatási folyamatban a hangsúly a jövőben áttevődik a tanulóra, a tanulásra. A pedagógusnak legfőbb feladata a tanulás szervezése, irányítása, illetve a különböző információs forrásokból eredő tudásanyag integrálása lesz.

Tény, hogy a pedagógus hagyományosnak tekinthető szemléletét alapos változásra készíti a média és az ember, az ember és a technika egyre szorosabb kapcsolata, egymásra utaltsága.

Elismerésre méltó a szerző vállalkozása, a médiapedagógiai irodalom gazdagítása. Várjuk újabb írásait!

Egyetemi, főiskolai jegyzetként, tankönyvként, a médiakutatóknak segédanyagként ajánlható e mind tartalmában, mind megjelenésében értékes kötet.

---

FÁYNE DR. DOMBI ALICE

főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

## Varga István – Oláh János: Becker Vendel élete és munkássága

Becker Vendel (1878–1957) munkásságáról a Pedagógiai Lexikonban (Keraban Könyvkiadó, Bp., 1997) ez olvasható, így foglalta össze a tudós pap és tanár munkásságát Mészáros István professzor: „... kat. pap 1907-től Aradon hittanár, a bp-i Szt. Imre Koll. tanulmányi felügyelője (1910-), a szegedi kat. tanítóképző tanára (1914-), ig.-ja (1919-1948). Számos tanulmányt tett közzé a tanítóképzés korszerűsítéséről és az alsófokú mezőgazdasági oktatás problémáiról. – F. m. A tanítóképzés reformja. Szeged, 1932; Az alsófokú gazdasági szakoktatás problémája. Szeged, 1935.; Az alsófokú gazdasági szakoktatás problémája és annak megoldása. Bp. 1936.; Egységes mezőgazdasági szaktantervképzés a liceumi gazdasági oktatás alapján. Szeged, 1938.; A gazdasági népoktatás és a nemzet jövője. Szeged, 1939.; Katolikus iskolaügy a demokratikus Magyarországon. Szeged, 1947.”

A fentiekből látható, hogy dr. Becker Vendel az elmúlt század egyik jeles pedagógusa volt, aki konkrét válaszokat adott a kor kérdéseire és becsülettel tette a dolgát.

Becker Vendel életét monográfia nem dolgozta fel korábban, munkásságáról összefoglaló értékelés nem született, műveinek bibliográfiáját nem állította össze senki. Ezt a hiányt pótolta a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara Neveléstudományi Tanszékének két oktatója: dr. Varga István főiskolai tanár és dr. Oláh János főiskolai tanár. Munkájuk tehát régi adósságot pótol.

1999 ősze óta újból van tanítóképzés az említett szegedi karon. A kötet tehát a jövőnek is szól a múlt értékeire alapozva. Az 1844-ben létesített, 119 éves (104 évig katolikus, 15 évig állami) nagy múltú szegedi tanítóképzés 1963-ban szűnt meg, a jogutód a Bajai Tanítóképző Intézet lett. A régi

intézmény fénykorát dr. Becker Vendel vezetése alatt élte, ezért is kívánták a kötet szerzői feleleveníteni a tudós pedagógus életét, mint írták: „emberi habitusa, tudományos munkássága a mának is üzen.”

S valóban üzen. Teljes vagyonát (112 holdas vedresházi birtokát) a szegedi tanítóképzés céljaira hasznosította, német származású volt, de hazáját, Magyarországot és annak népét sohasem tagadta meg. Élete egyik fő célja volt a szegény, de tehetséges tanítványainak felkarolása, tanulmányaikban támogatása, elhelyezkedésük segítése. Nem hódolt be egyik szélsőséges szellemi irányzatnak sem. Támogatta kollégáit is. (Pl. dr. Bálint Sándort, a híres néprajztudóst, a „legszőgedibb szőgedit”).

1917-ben földrajz-történelem szakos középiskolai tanári és bölcsészettudományi oklevelet szerzett. Disszertációjának címe: „Temesvár kultúrgeográfiai hatása Délvidékre.” Becker szellemisége is a „temesvári szellemet” tanúsítja: a toleranciát, a nemzetiségek közötti barátság és együttműködés fontosságának hirdetését, a tudás tiszteltét és terjesztését, a vállalkozói szellemet stb.

Becker legfontosabb célkitűzése a tanítóképzés megreformálása volt. Számtalan kisebb-nagyobb tanulmányában fogalmazta meg javaslatait: mindig a gyakorlat és a lehetőségek talaján maradva.

A gazdasági szakoktatással kapcsolatosan megállapítható, hogy Tessedik Sámuel munkásságát folytatta. Ilyen megállapításai vannak: „Népünk nem ismeri a magyar föld gazdasági erejét s így azt nem képes tudatosan a saját céljaira felhasználni... a termelt növényeken és tenyésztett állatokon kívül alig ismer egyebet. A mezsgyéken látható gyomoknak tizedrészét sem ismeri. A hasznos rovart a kártevőtől nem tudják megkülönböztetni... a mezőgazdálkodás alapelemeit sem tanulták.” Becker elemzi a vidéken élők gondolkodását, ír a népművelés fontosságáról, kiemelten foglalkozik a katolikus iskolaüggyel, a pedagógusok bérezésével a történelem folyamán.

Gondolatai közül csak egyet idézünk föl befejezésül: „Minden magyarországi gyermeknek lehetőséget kell biztosítani, hogy abban az irányban képeztesse magát, amely felé adottságai vezetik.”

A szerzők tehát munkájukkal régi hiányt pótolnak. Külön fel kell hívni az olvasó figyelmét a könyv szép formátumára, mely a kiadót dicséri. A könyvet minden nevelő figyelmébe ajánljuk.

APC-Stúdió, Gyula Vár u. 4. Tel./fax: (66)463-426.

64 p.

---

DR. DOMOKOS JÁNOS  
Fővárosi Iskolaszanatórium  
Budapest

## Szentévi Eucharisztikus Világkongresszus Rómában

JÚNIUS 18–25.

Az immár 47. Eucharisztikus Világkongresszus helyszínén, Rómában is haragszó hív ünnepegni. A Szentatya, II. János Pál pápa, Szent Péter utódja, személyesen köszönti az eseményre Rómába látogatókat, ahol az odazarándoklók is magukénak vallják a világkongresszus fő gondolatát: Jézus Krisztus a világ egyetlen megváltója, üdvözítője és az új élet kenyere. A katolikus egyház fő reményt sugárzó egyénisége, lelkipásztori – vezetői otléte különösen jelentőssé avatja a Szentévi római világkongresszust. A Szentatyával való találkozás lehetősége sok érdeklődőt vonz a világ országaiból, természetesen Magyarországról is. Hiszen nekünk magyaroknak ezeréves a kereszténységünk és államiságunk. Találkozónk Krisztus földi helytartójával: Őszentségével egybe esik Magyarország fennállásának ezredéves millenniumi évfordulójával!

Eucharistia (görög) = hálaadást jelent. A legrégibb időkig visszanyúló elnevezése a szentmisének és Oltáriszentségnek. Alkalmas az áldozat jellegét kifejezni. Mindenekelőtt köszönet Istennek jótéteményeiért. Kettős jellege van. Egyrészt Krisztus utolsó vacsorájának megújítása. Azzal, hogy a pap a szentmise bemutatásakor Krisztus szavát megismétli = Krisztus teste és lelke valóságos-

san és titokzatosan jelen lesz a kenyér és a bor színe alatt. Másrészt az áldozati jelleg pedig abból adódik, hogy Krisztus ugyanezen két szín alatt áldozta fel testét és véréát az emberiség megváltásáért és üdvösségéért.

Az Oltáriszentség iránti hódolatot és szeretetet a gyakori szentáldozásokon kívül elsősorban az eucharisztikus világkongresszusok mozdítják elő. Az első világkongresszust 1881-ben Lille-ben rendezték. Ezek fényesen demonstrálták a katolikus egyház egységét, hitét az Oltáriszentségben. Magyarországon Szent István király halálának 900. évében, 1938-ban (máj. 26–29-ig) Budapestén tartotta meg a világegyház a nevezetes 34. Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszusát, ahol *Eugenio Pacelli* bíboros volt a pápai követ, akit utána *XII. Pius*ként választottak pápává (1939–1958). Feladatát abban jelölte meg, hogy a *Vinculum Caritatis*, a Szeretet Köteléke, az Oltáriszentség: Krisztus békéjében és szeretetében egyesítsen minden embert és nemzetet. A kongresszus indulója a máig közismert templomi ének: „Győzelemről énekeljen / napkelet és napnyugat, / Milliő szív összecsendjen, / Magasztalja az Urat! / Krisztus újra földreszállott, / Vándorlásunk társa lett, ...” Az akkori áldozó csütörtök estéjén megrendezett, rakéták szín- és tűzpompájától kísért Oltáriszentség-i, hajós körmenet a Dunán felülmúlt minden addigi katolikus megmozdulást.

Miként Budapestén, a Hősök terén, a világkongresszus nyitóünnepélyén a főváros minden katolikus templomában megszólaltak a harangok, legutóbb, 1997-ben, a lengyelországi *Wroclaw*-ban sorra került 46. Eucharisztikus Világkongresszus helyszínén is harangszó hívta a zarándok tömegeket. De kisugárzott a rendezvény *Czestochowába*, a *Jasna Gora* kolostortemplomba és más lengyel Mária-kegyhelyekre, *Wadowicébe*, *II. János Pál* pápa szülőházába és *Krakkóba*, ahonnan a Szentatya Rómába került, Szent Péter utódjának. Hívei itt is személyesen köszöntötték a világese-ményre hazalátogató pápát is.

A katolikusok három év készüléttel várták a NAGY JUBILEUM beköszöntét. A Szentév nem is fukarkodik eseményekben. Kisebb-nagyobb közösségek, egyházközségek, egyházmegyék, a magyar katolikus egyház ünnepelnek. A 2000. év nagybőjtje első vasárnapján a római Szent Péter bazilikában a pápai mise során a Szentatya az egész katolikus egyház nevében *bocsánatot kér Istentől az egyház gyermekei múltbéli és jelen vétkeiért!* Ez a tény és a Szentatya Szentévi jelmondata: „*Tárjátok ki a kapukat Krisztus előtt.*” mindnyájunkat elgondolkoztat. Meg kell keresnünk azt, amely mindnyájunkat összeköt.

A 2000 nemcsak évezred szám és évezred váltó év – még a különböző időszámítások ellenére is – hanem NAGY KÖZELEDÉS, FIGYELÉS A MÁSIKRA, A TESTVÉRI EGYÜTT-JÁRÁS, A KÖZÖS ÖSVÉNY ÉVE is.

---

DR. DOMONKOS JÁNOS  
Fővárosi Iskolaszeminárium  
Budapest

## Herény régi emlékei egy kiállítás tükrében

Szombathely herényi városrésze (e sorok írójának szűkebb pátíriája) hihetetlen gazdagságú. Együtt még soha, sehol be nem mutatott emlékeit a közelmúltban a helyi kultúrházban Szekér Tamás szervezésében rendezett helytörténeti tárlaton bocsátották a nagyközönség rendelkezésére.

A kiállítás remekbeszabott tárlói máris megteremtették alapjait egy állandó helytörténeti gyűjteménynek, „Heimatmúzeumnak”. A kis Vas megyei falu 1950-ben olvadt össze Szombathellyel. A Herényi Kulturális és Sportegyesületet csak 1994-ben alapították a városrész lokálpatriótái. 1996-tól pedig működtetik a herényi – sorvadásra ítélt – kultúrházat, melyet ők mentettek meg. Miként az egye-



sület vezetője megemlíti: „Próbálunk életet lehelni falai közé”. Ötletük nem várt fogadtatásra talált mind a városrészen lakók körében, mind a levéltárban. A Herényben élők kedvet kaptak hozzá: kedves családi emlékeiket, régi féltett értékeiket is odaadták. Akarták, hogy múltjukat – az emlékek bűvöletében – méltóképpen viszontláthassák a kultúrház egyetlen termében. Előkerültek a régi fotók és sok-sok tárgyi emlék a helyben élő és a Herényből elszármazott emberektől. Az intézmények és a vállalkozók is jó szívvel szponzorálták az életre való ötletet. „Csak a múlt megbecsülésén épülhet fel a jelen” – idézik Széchenyi Istvánt. A ma még se nem teljesen város, de már nem is falu – Herény – keresni kezdi önmagát. Kutatja múltját, gyökereit, büszke leszármazottaira és önmagára. Keresnek korábban élt és mai híres embereket, kiknek szülőföldje Herény volt. A tárlat megindító és megható volt. Az emlékezés könyvírásra is ösztönözheti a hozzáértő tollforgatókat.

A kiállításmegnyitó ünnepség a kultúrházzal szembeni Béke téren (hajdani Erzsébet tér) a magyar katonai hősi emlékműnél kezdődött, nemzeti színű koszorú elhelyezéssel és gyertyagyújtással. Dr. Prugberger Emil, Szombathely alpolgármestere beszédében emlékeztetett rá, milyen ősi település bűvik meg itt a Gyöngyös partján, hisz római emlékeket is találtak a közelében.

Maga az emlékmű formájában, felépítésében, anyagában különleges. A község lakói Hudetz József szombathelyi kőfaragómestert bízta meg elkészítésével, aki a környéken lévő, a rómaiak által épített Marcus Homerus kastélyból fennmaradt gránitoszlopokat is felhasználta! Így valójában szimbolikus sírhalom, sírdomb képződött, amire az emlékmű épült. Az emlékműre a következő szöveget vésették, üzenetként az utókor számára: „A világháborúban elesett herényi hősök emlékére a hadirokkantak buzgóságából az elesettek hozzátartozói és Herény közönsége által emeltetett 1921”. Zsúfolásig telt a herényi Kultúrház ezen a kiállításmegnyitón, amelyet Herényi Károly az MDF országgyűlési képviselője, valamint Herényi István tudós-történész társaságában tartott meg.

A falakra rakott tárlókban végigkísérhető Herény története 1263-tól, amikor az első írásos emlék alapján Herin néven emlegették, egészen az 1900-as évek elejéig. Nyugat-Magyarországon a Herény nemzetség tagjai ugyanúgy határőrvédő szerepet tölthettek be, mint az őrségiek. De hasonló határőrizeti szerepük volt a Sopron környéki, a Pozsony melletti és a Gömör környéki Herényieknek is. 24 ága van a Herény nemzetségnek: a régi, történelmi Magyarországon nyomon követhetők.

Szembetűnő látványosság a római pénzek másolata 1992-ből, vagyis aranykincs Savariában: római-kori pénzelet Herényből, Szombathely határából. Első századi római aranyérmék kerültek napvilágra. Tudományos jelentősége, hogy ez az egyetlen eddig ismert korai aranyérmekincs egész Pannóniában.

Az írásos anyagokból, az elsárgult régi képekből, dokumentumokból kiderül, milyen virágzó életet élt egykor Herény. Saját római katolikus temploma, elemi iskolája, négy kastélya, két malma s két kocsmája is volt. Közülük az egyik – éppen apai nagyapámé – fényképe is látható felirattal: Domonkos János (1874–1936) herényi fűszerüzlete és kocsmája 1930-körül. – Vendéglőjét és üzletét 1911-ben alapította Herényben. A Szombathelyi Iparoskörnek, a vendéglősök szakosztályának és a helybeli Gazda Körnek volt tagja. Ezen a tablón látható még – nagyapám – Domonkos János herényi vendéglőjének eredeti leltára 1919-ből. Ezt a vendéglői leltárt édesapám – Domonkos János (1902–1942) – írta kézírással: Herény, 1919. április 7-én.

Herényi Gothard Jenő (1857–1909), csillagász, a község világhírnévre szert tett szülőtte. Iskoláit Szombathelyen, majd felsőbb tanulmányait a bécsi műegyetemen végezte. A szülői ház hatása mellett Kunc Adolf (aki 1863-tól a szombathelyi premontrei rendi főgimnázium matematika-fizika tanára, 1875-től 84-ig igazgatója volt) – nemcsak mint pedagógus, hanem mint kísérletező fizikus – meghatározó szerepet játszott abban, hogy diákja, Gothard Jenő a magyar természettudományos és műszaki haladás szolgálatát választotta élethivatásul. Gothard a nála mintegy 15 évvel idősebb, már világhírű csillagásznak, az Ógyallai Konkoly Thege Miklósnak (1842–1916) hatására csillagászati obszervatóriumot rendezett be a Szombathely melletti Herényben lévő birtokán. Az egykupolás főépület tervét Hauszmann Alajos műegyetemi tanár készítette, a berendezéseket és a dobalkú kupolát maga a fiatal polihisztor földbirtokos Gothard Jenő tervezte. A szombathelyi premontrei gimnáz-

ziumot és a herényi laboratóriumot Kunc és Gothard által létesített állandó telefonvonal kötötte össze. Gothard élete végéig Kunc Adolfot tekintette mesterének.

Gothard Jenő kimagasló érdemeket szerzett az észlelési módszerek és eszközök fejlesztésében, de értékes, világszínvonalú eredményeivel nagy mértékben hozzájárult az asztrofizika egyetemes fejlődéstörténetéhez is. Testvérei, Sándor és István szintén szakmájuk kiváló művelői voltak. Sándor mezőgazdász, István orvos és festőművész (ő festette a herényi templom főoltárképét). A Gothard testvérek tevékenysége nagyban hozzájárult a korabeli Nyugat-Dunántúl iparának, mezőgazdaságának és közlekedésének rohamos fejlődéséhez.

A neves családok közül Széll Kálmán miniszterelnök, Sággy István arborétumalapító született Herényben. A herényi „arcképcsarnok” még kiegészülhetne olyan nevekkal, mint Bárdosi János néprajzkutató, Mészáros József festőművész, Faller László és Benkő Katalin (Benkő Mihály tanító leánya) ugyancsak festőművészek, ifj. Garamvölgyi (Grábner) Pál 56-ban halt hősi halált, de dr. Széll Kálmán országos hírű, herényi orvosprofesszor portréjával is.

A kiállítás jól szemlélteti, milyen sokféle szervezetben – egyletek, gazdakörök, iparoskörök, sportegyesületek – találtak közösséget, elfoglaltságot a herényiek. Az egyetlen osztatlan iskolában másfél száz gyerek koptatta az iskola padjait.

Kurióznak tekinthetők egy tárlóban: Bazsó János 1910–13 között, a katonaideje alatt vezetett versebe szedett naplója; Pekker Sándor munkakönyve; Szigeti Babi emlékkönyve Faller László rajzaival; a herényi iskola 1923-as előmeneteli és mulasztási naplója; aztán a herényi kultúrház felavatása, mely 1932. októberében gróf Mikes János megyéspüspök tábori miséjével kezdődött (érdekes, hogy az első szombathelyi püspök 1780. évi kánoni vizitációjától kezdve többször megfordultak a püspök atyák Herényben). Az elsőáldozók köztük e sorok papírra vetője is (1939. máj. 18-án csoport-felvételen láthatók a templom előtt Sarlay Géza plébános atyával és Garamvölgyi (Grábner) Pál tanító úrral; majd egy másik képen ezen elsőáldozók agapéja, megvendégelése a kultúrházban).

Herényben többször pusztított tűzvész: 1905-ben, 1922-ben és 1940-ben. Igen, az 1940-es esztendő egy péntek éjszakáján arra riadtunk fel, hogy ég Herény. A riadótzatott tűzoltók és a lakosság is a mentésen fáradozott. Egy lakóház, több szalmatetős pajta, istálló leégett, de sok háziállat is elpusztult a herényi tűzben. A cseréptetős házakat elkerülték a lángok. A környékbeli tűzoltóság és a katonaság érdeme, hogy nem lett sokkal nagyobb a tűzkár. A tárlókban vannak fotók erről a katasztrófáról, a tűzvész okozta károkról, a pusztítás nyomairól is.

Megbecsülésre méltó a Herényi Kulturális és Sportegyesület kitűnő kezdeményezése. Herény történetét – a megyei levéltárral karöltve – közösen próbálták feltárni, bemutatni a közönségnek. Máris értékes és sokszínű tényanyagot mutattak be, magas színvonalon. Sikertől felkelteni az érdeklődést Herény régi és mai története iránt. Érdemes ezt másutt is követni.

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 800 Ft.

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 2500 példányban

CORRECT Kft. Szeged

Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

ISSN 1219-0608

## A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.  
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.  
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.  
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.  
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.  
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.  
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.  
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes – Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.  
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma – Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.  
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)



A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a könyvsorozatnak 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 150 Ft, a 10. köteté 180 Ft, a 11. köteté pedig 200 Ft. Ha a 11. kötetet 10 példányban rendelik meg, 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérvénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*